



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**A FUNÇÃO DO PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR NA INCLUSÃO DA
CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

RAFAELA MACHADO OLIVEIRA

Brasília – DF
2016

Rafaela Machado Oliveira

**A FUNÇÃO DO PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR NA INCLUSÃO DA
CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de conclusão de curso
apresentado para obtenção do título
de Pedagoga, à Comissão
Examinadora da Faculdade de
Educação, da Universidade de
Brasília, *campus* Darcy Ribeiro.

Orientadora: Professora Dra. Fátima
Lucília Vidal Rodrigues.

Brasília – DF

2016

OLIVEIRA, Rafaela Machado.
O papel do Profissional de Apoio Escolar na inclusão
da criança autista na educação infantil.
Rafaela Machado Oliveira. Brasília: UnB. 2016. p.144

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em
Pedagogia) – Universidade de Brasília, 2016. Rafaela
Machado Oliveira.

A FUNÇÃO DO PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR NA INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de final de curso
apresentado como requisito parcial
para a obtenção do título de
Pedagoga, à Comissão examinadora
da Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília.

Defendida e aprovada em 06 de julho de 2016.

Prof.^a Dr.^a Fátima Lucília Vidal Rodrigues
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Prof.^a Dr.^a Maria Alexandra Militão Rodrigues
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Prof.^o Dr.^o Fernando Bomfim Mariana
Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus avós maternos, que com muito amor e esforço, enquanto vivos, basearam sua vida em atender as necessidades de suas filhas e netos sempre que possível, e cujo maior sonho era nos ver formados e trabalhando dignamente.

Agradeço a minha mãe e meu padrasto, que me mostraram o valor do esforço e do trabalho, batalhando muito para dar a todos os filhos qualidade de vida e oferecer as melhores oportunidades de acesso e permanência em nossas vidas acadêmicas.

A meu pai, que mesmo longe sempre esteve presente em minha vida, puxando minha orelha quando necessário, mas principalmente me apoiado e demonstrando todo seu amor.

A minha tia materna, que de diversas formas me mostrou o que é ser professora, com quem tive o prazer de conversar e debater a respeito da educação, dos desafios e dos valores dessa profissão. Pelas inúmeras conversas e conselhos a respeito de minha vida pessoal e profissional, que contribuíram muito para meu amadurecimento como pessoa e como universitária.

À Universidade de Brasília, por proporcionar um ambiente educativo diversificado e aos professores, em especial à minha orientadora, que norteou não só meu processo de escrita, mas principalmente ampliou minha visão acerca da Educação Inclusiva e acompanhamento de crianças com autismo.

Aos profissionais e pais com quem trabalhei que sempre valorizaram minha formação e meu ponto de vista, mesmo enquanto estagiária, ajudando a me fortalecer como profissional e como pedagoga. Sem esquecer de meus amigos e amigas da graduação, com quem sempre podia conversar e desabafar sobre as dificuldades que encontrava em minha atuação pedagógica, e graças aos quais pude abrir minha mente para novas descobertas.

*“Sonho que se sonha só
É só um sonho que se sonha só.
Mas sonho que se sonha junto é
realidade” (Raul Seixas)*

RESUMO

Esse trabalho teve o objetivo de investigar a função do profissional de apoio escolar no processo de inclusão de crianças com autismo na rede regular de ensino infantil. A reflexão sobre quando se dá a necessidade da inclusão desse profissional e as relações e propostas por ele assumidas nesse contexto foram norteadoras da pesquisa e da escrita. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, os procedimentos escolhidos foram a complementação de frases pelas professoras, a análise dos registros feitos no diário de campo e a observação participante. A fundamentação teórica dessa investigação foi construída a partir dos pensadores Vygotsky (2003), Piaget (2006) e Wallon, segundo Bastos (2003), entrelaçando-os com o conhecimento a respeito do Transtorno de Espectro Autista e de duas lentes divergentes, utilizadas para o tratamento de crianças com esse transtorno. A partir disso, buscou-se nesse trabalho observar o contexto educativo e essas duas linhas de maneira que possibilitasse encontrar convergências para o auxílio no desenvolvimento e inclusão desses educandos.

Palavras-chave: Profissional de Apoio Escolar, Crianças com autismo, Educação Infantil.

ABSTRACT

The goal of this project was to investigate the school support professional's function in the process of including autistic children at the regular network of child education. The reflection about when is it necessary to include this professional and the relations and proposals assumed by them in this context gave north to the research and writing. The methodology used was qualitative research, the procedures chosen were sentence complementation by the professors, registry analysis made on the camp diary and participant's observation. The theoretical basis of the investigation was built by the thoughts of Vygotsky (2003), Piaget (2006) and Wallon, *apud* Bastos (2003), connecting them with the knowledge of Autistic Spectrum Disorder and other two divergent lenses, used for the treatment of children with this disorder. From that, it was sought out in this project to observe the educational context and these two lines in a way that convergences could be made to help in the development and inclusion of these students.

Key words: School Support Professional, Autistic Children, Child Education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABA	Análise do Comportamento Aplicada
CSA	Comunicação Suplementar e/ou Alternativa
DTT	Ensino por Tentativas Discretas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
PAE	Profissional de Apoio Escolar
PECS	Sistema de Comunicação por Figuras
PNEE	Portadores de Necessidades Educacionais Especiais
TEACCH	Tratamento e Educação de Crianças Autistas com desvantagem na Comunicação

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	11
PARTE 1 – MEMORIAL E PERSPECTIVAS FUTURAS.....	12
PARTE 2 – MONOGRAFIA.....	21
INTRODUÇÃO.....	21
1 – INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	24
1.1 Inclusão, processo histórico e social.....	24
1.2 A inclusão de crianças com deficiência e com autismo na legislação brasileira.....	26
1.3 Importância e desafios da inclusão escolar.....	31
2 – ESCOLARIZAÇÃO E A CRIANÇA COM AUTISMO.....	36
2.1 A criança com autismo.....	36
2.2 Intervenções pedagógicas para criança com autismo.....	42
2.2.1 A educação infantil para crianças com autismo.....	43
2.2.2 Comunicação, comportamento e métodos educacionais.....	50
2.2.2.1 O ABA.....	51
2.2.2.2 O TEACCH.....	53
2.2.2.3 CSAs – o PECS.....	55
3 – O PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR.....	59
3.1 O PAE e a criança com autismo.....	62
3.2 Os outros a partir do PAE.....	65
4 – METODOLOGIA.....	75
4.1 Contextualização do caso.....	77
4.1.1 O anjo azul.....	77
4.1.2 A escola e a sala de aula.....	80
4.1.3 Na presença do anjo.....	81
4.1.4 A rotina.....	86
4.2 As professoras – complemento de frases.....	86
4.3 Descrição de cenas.....	94
4.3.1 Aulas de linha/rodinha.....	94
4.3.2 Aulas especializadas.....	101
4.3.3 Atividades e Materiais Montessorianos.....	105
4.3.4 Parque e momentos de interação social.....	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS.....	122

APÊNDICE.....	124
APÊNDICE A.....	125
APÊNDICE B.....	127
ANEXO.....	142
ANEXO I.....	143
ANEXO II.....	144

APRESENTAÇÃO

Esse trabalho traz alguns pontos esclarecedores a respeito da inclusão, dos direitos das pessoas com deficiência e das crianças autistas. A partir dos pressupostos alcançados, buscamos refletir sobre quando se dá a necessidade desse profissional de apoio e qual sua função para o desenvolvimento das crianças autistas incluídas na rede regular de ensino.

Este trabalho se divide em duas partes. Na primeira apresento meu memorial, as perspectivas futuras e profissionais. Na segunda parte apresento meu trabalho monográfico.

No capítulo um da monografia buscamos o histórico da educação especial e inclusiva, expondo os direitos da pessoa com deficiência, em especial, dos educandos com transtorno do espectro autista. Em seguida buscamos entender um pouco mais a respeito desse educando, o papel da escola no contexto dessa singularidade e a relação entre a criança e o profissional de apoio.

No terceiro capítulo construímos uma reflexão a respeito da função desse profissional, que incluído em sala de aula, independente de sua formação acadêmica, torna-se um profissional da educação e deve primar pelo desenvolvimento cognitivo e social, a aprendizagem contextualizada, e a autonomia desses educandos, tendo como referência a singularidade e as particularidades da criança e os métodos educacionais propostos.

A metodologia proposta na realização da pesquisa foi análise e descrição de cenas do ano em que foram realizadas a observação e intervenção pedagógica com a presença do profissional de apoio escolar (PAE), análise do relato dos pais do educando acompanhado e complementação de frases pelas professoras regentes do primeiro e do segundo ano.

Temos como objetivo verificar as relações existentes a partir da entrada desse profissional de apoio e o papel que ele ocupa dentro da escola inclusiva, a partir de pressupostos educacionais e entrelaçando-os com as práticas de análise comportamental, muito utilizadas no tratamento de crianças com autismo na rede pública de ensino do Distrito Federal.

Ao final, apresento minhas considerações acerca do processo de investigação.

PARTE I - MEMORIAL E PERSPECTIVAS FUTURAS

Nasci em Aracaju, onde fui alfabetizada e vivi até os seis anos. Comecei meu ensino fundamental em Brasília no ano de 1997 em uma escola particular, embora não fosse a que minha mãe havia escolhido, pois não havia vaga para o primeiro ano, tive uma boa recepção e me adaptei bem aos professores e às crianças. Algumas crianças me imitavam ou riam da forma que eu falava, mas não era algo que me incomodava, eu sempre achei sotaques lindos e ria da forma que eles falavam também, com o tempo inconscientemente esse sotaque foi desaparecendo, assim como as lembranças da minha primeira infância em Aracaju.

Durante meu primeiro ano em Brasília, sabia que tudo era temporário, a escola em que estava estudando era só para aquele ano, pois no ano seguinte minha matrícula já estava garantida em outra escola. E o apartamento onde morávamos era alugado e ficaríamos até construir nossa casa.

No segundo ano, minha mãe havia conseguido matricular eu e meu irmão, na época com nove anos, na escola que avaliava ser a melhor da asa norte. Lá cursei o fundamental da segunda a oitava série. Tive contato com muitos professores que me ajudaram e me incentivaram ao longo de minha aprendizagem, muitas vezes mais dando conselho e conversando sobre as atitudes e ações que temos, do que de fato impondo que era ensinado.

Lembro-me de passar dois anos dessa etapa detestando matemática, sem entender sua utilidade e lógica, até que a professora pela qual tinha menos empatia me chamou para conversar e ouviu tudo o que estava na minha cabeça na época. Era uma escola particular, com objetivo claro de preparar os alunos para ingressar na Escola Militar de Brasília, a única, aos olhos de minha mãe, que seria melhor do que aquela que eu estudava.

Minhas notas eram medianas e abaixo da média, o que entristecia minha mãe, avós e pai. Minha rotina era escola e casa, não tinha muitos amigos no prédio onde morávamos ou não fazia muita questão de estar com eles. A escola para mim tinha um contexto de descoberta, amizades, adultos que te vigiam, mas em algum momento para mim tudo aquilo perdeu a graça. Buscava culpar os professores por não aprender, o que minha mãe nunca aceitou, sempre buscando acompanhar minhas tarefas de casa e datas das provas.

Com a ajuda da professora de matemática, que interrompeu a aula dela para conversar com uma aluna que não estava copiando nada do quadro, percebi que não adiantava eu culpar o professor por não obter um sucesso que eu não queria. De forma apropriada a minha idade, ela me mostrou que de nada adiantaria eu culpar a escola, ou a prova ou as tarefas de casa pelo meu fracasso, pois eu não queria o êxito, passar no Colégio Militar de Brasília.

Eu estava na quarta série, e seguindo o conselho dessa professora, que nesse momento havia se tornado uma referência para mim, criei coragem e desabafei para minha mãe, da mesma forma que havia feito antes para a professora, mas sabendo que a culpa não era da escola ou minha, muito menos dela, mas eu simplesmente não almejava como ela desejava, ingressar no Colégio Militar. Sentia-me culpada, por fazer minha mãe pagar por aquela escola, preparatória para algo que eu nem ao menos queria.

Não lembro a reação da minha mãe, mas lembro que foi a primeira vez que eu ouvi a frase que carrego comigo até hoje, “Não me importa o que você queira ser, desde que seja a melhor”. Lembro que ela aceitou minha decisão e não me forçou a fazer a prova de admissão, pelo contrário, explicou que a vontade que ela tinha em nos ver na escola militar, era unicamente porque ela sempre ouviu que “todos os alunos que fazem escola militar passam em universidades federais”.

Faltava muito para eu chegar à universidade, mas nesse momento percebi que tudo dependia da bendita resposta à pergunta “O que você quer ser quando crescer? ”. De forma ingênua, a primeira resposta que me vinha à mente era “adulta! ” e respondia com indignação, era a única certeza que eu tinha. Eu gostava de ler, adorava pintar, era uma “conversadora de plantão”, como muitos professores falavam, na minha cabeça eu seria uma adulta pintora, escritora ou desenhista, e para mim não importava mais, porque independente do que eu poderia pensar em ser até aquele momento, tinha certeza que minha mãe me apoiaria e que nada daquilo eu aprendia verdadeiramente na escola.

As aulas de artes eram cedidas para ensaios de apresentações ou hora cívica, assim como as de educação física, e quando tinham não aprendia técnicas novas ou descobria sobre pintores e telas, apenas fazia a tarefa que era passada para passar o tempo da aula. As aulas de matemática eram vazias de utilidade para mim, decorei a tabuada, a área do quadrado, do triângulo, do

cilindro, mas os únicos momentos que me deparava com a utilidade disso era na hora da prova. “Estuda geografia e história para descansar da matemática! É só decorar!”, como se fosse fácil ou motivador decorar a matéria para tirar nota boa. Para mim não era e aprendi o que quis aprender, e que incrivelmente, diferente das fórmulas, lembro-me até hoje.

Português havia fundamento, principalmente para mim, que poderia ser escritora, adorava interpretação de texto, não era muito boa na gramática, objeto direto, indireto, verbo transitivo direto, são coisas que ainda vagam na minha cabeça, agora com um pouco mais de sentido, mas na época nenhum. Mas percebia que mesmo não sabendo muito bem a gramática, arrasava na redação. Era criativa, escrevia com lógica e relação com o tema e dificilmente havia erros de pontuação ou concordância, afinal eu amava ler.

Mas assim como tudo durante minha escolarização, ler perdeu o sentido. Na sexta série começamos a ler livros por obrigação, Machado de Assis, Graciliano Ramos entre outros clássicos brasileiros. Não bastando, passamos ler, obrigatoriamente livros em inglês. Nesse momento percebi que o que se tornava obrigação, ou nota perdia o valor para mim, e no mundo em que estamos não ser uma pessoa competitiva pode ser uma maneira mal interpretada de se viver.

Gostava de ler os livros ao meu tempo, e me prendia ou soltava dele de acordo com a intensidade da inspiração que aquele livro me proporcionava. Quando passaram a cobrar leituras previamente definidas, para as aulas, resumos e provas, me via presa, não somente a um livro, mas principalmente a um prazo. Gostando ou não tinha que ler aquele livro até determinada data, pois valia nota. Lembro que passei a contar os dias até o teste e dividir o número de páginas do livro pelos dias que tinha, não me preocupava mais com o enredo da história nem em como a história iria me prender ou soltar, mas sim com a quantidade de páginas que eu tinha que ler por dia.

Estudei na melhor escola, aos olhos de minha mãe, e hoje, meus também. Tive professores bons e ruins, e vejo que os bons me marcaram muito mais do que os ruins, foi bom ter exemplos do que seguir e do que não seguir, métodos a adotar e não adotar.

Ao final do meu ensino fundamental, levava comigo três amigas do coração, com quem tenho contato até hoje e que me fortalecem muito nos momentos de insegurança. Nossa escola era só até a oitava série, e cada uma

iria para uma escola diferente. Eu iria para "a melhor escola de ensino médio da asa norte", de acordo com a minha mãe.

Em 2006 estava matriculada e para minha sorte na mesma escola que uma dessas amigas. Além dela, pude contar com outra amiga, que conheci em um ambiente não escolar, mas na mesma época que conheci as outras, pude assim manter minha fortaleza de amigos, que basicamente era a único propósito que me fazia acordar pela manhã e sorrir ao chegar na escola. Era o único motivo pelo qual eu via função naquele ambiente. Como em outro lugar eu conheceria pessoas da minha idade, de forma tão próxima e diariamente?

No ensino médio tudo começou a mudar, não as aulas, nem o que se era ensinado, mas a forma que éramos tratados. Éramos quase adultos, ou assim nos sentíamos, não era mais uma pergunta banal, "o que você que ser quando crescer", era algo real, que eu precisava decidir em três anos. O que de fato eu seria para o resto de minha vida, pois era assim que os professores nos faziam sentir. Não podia mais responder "adulta! " e já havia crescido e sido podada a ponto de saber que "ser escritora, pintora ou desenhista não dá dinheiro". A questão agora era muito mais profunda, era tentar fazer de algo que eu goste o meu ganha-pão.

Minhas amigas tinham pais advogados, médicos, empresários e a grande maioria sabia o caminho que ia tomar, as que não sabiam estavam optando por Administração, que ao nosso ver era o curso que mais ampliava as perspectivas de trabalho no nosso mercado da época.

Eu não me imaginava estudando fórmulas, fazendo contas, trabalhando num escritório fechado. Por sorte, contávamos com a ajuda de um professor do terceiro ano de Biologia, que prestava serviço de orientação profissional aos alunos. Ele me contou que era raro um aluno do primeiro ano ir vê-lo, mas foi graças a orientação dele durante os dois anos seguintes, que pude ter segurança ao confirmar minha primeira opção no Processo Seletivo Seriado (PAS).

Nessa época já não culpava os professores, nem por isso fazia questão de tirar boas notas, mas passei a me importar em aprender, mesmo que memorizar, pois sabia que o objetivo final era a universidade federal, porém, não faria maiores esforços para conseguir. Faria do meu jeito, ao meu tempo, evitando ao máximo a pressão.

Dessa forma, descartei cursos como medicina, direito e engenharias, cursos com muita concorrência, que exigem muito durante o curso de graduação com matérias decorebas, fórmulas, contas e futuramente, um ambiente de trabalho fechado.

Passei o primeiro e o segundo ano estudando os cursos da UnB colocando prós e contras, o que gostava ou desgostava nas profissões e na ementa dos cursos, pois nessa etapa da vida ouvi outra frase, que assim como a primeira, foi dita pela minha mãe e marcou minha decisão profissional: “Não importa o que você escolha, desde que você faça o que goste! ”

Passei a optar por um curso voltado ao desenho, moda, algo que me forçasse a criar e que em lembrasse de quem eu era quando criança. Na época, em Brasília havia apenas dois cursos em duas instituições que me proporcionariam essa experiência: Desenho Industrial, na UnB e “Moda” – não era exatamente esse o nome do curso, mas era mais objetivo para o designer de roupas e acessórios, em uma faculdade particular.

No terceiro ano, além de matriculada no ensino médio pela manhã e fazendo aulas extras na escola pela tarde, decidi fazer um cursinho pré-vestibular à noite, para tentar garantir que estava fazendo meu máximo para passar na UnB.

Toda semana ia para uma aula de artes, oferecida pela escola, para aprimorar as técnicas de desenho para as provas específicas exigidas para cursar Desenho Industrial, Artes Plásticas ou Arquitetura. Sentia-me segura e confiante, gostava de desenhar e era elogiada pela professora, fiz a prova específica no meio do ano, mas infelizmente (ou felizmente) não fui aprovada.

Tive minha primeira decepção, perdi o chão. Passei dois anos estudando os cursos oferecidos pela UnB, havia escolhido um que para mim naquela época, me preenchia, estaria fazendo algo que gostava, que me motivava, que daria dinheiro. Mas a universidade não sentia que eu estava preparada. Talvez meus desenhos não fossem bons, talvez o nível de desenho que eles queriam não era o meu, talvez não fosse para eu cursar Desenho Industrial.

Mesmo sabendo que havia outra chance para fazer a prova no segundo semestre, com minha frustração, interpretei a não aprovação como um sinal divino que não é para eu fazer esse curso, passei a reavaliar todos os cursos oferecidos, novamente excluindo medicina, direito, arquitetura e agora, desenho industrial.

Nesse período, já havia aprendido a conviver, entender e respeitar os professores, não os culpava mais, desde aquela professora de matemática que inicialmente eu não gostava, passei a ver os professores como amigos, e passei a conversar não só com o que fazia a orientação educacional, mas com todos, para tentar entender o que os levou a escolherem o curso de matemática, letras, química, física, história e quais outras oportunidades aqueles cursos trariam, que não fosse a sala de aula.

Os professores com quem mais me identifiquei foram de matemática e letras, passei a cogitar esses cursos, até que conheci os números complexos/imaginários, desisti de matemática. Passar quatro anos, vendo a matéria do terceiro ano não me motivava em nada. Além de lembrar que durante o curso, teriam todas aquelas fórmulas das quais lutava para decorar.

Passei a me questionar, letras então?!? Não pensava mais em ser escritora, havia perdido o hábito e o prazer da leitura. Comecei a tentar me imaginar sendo professora de português. Fui me recordando da época de criança, quando visitava as escolas que minha tia dava aula, lembrando das histórias de alunos que ela me contava, da correria do dia a dia do professor e, por incrível que pareça, passei a amar a ideia.

Já me imaginava fazendo e corrigindo provas, nas férias acompanhava minha tia nas aulas que ela tinha que dar, ajudava-a a corrigir provas, debatia com ela sobre as respostas e sobre a aula que ela dava, sobre as demandas que ser professor acarreta. Nesse momento, minha tia se tornou uma referência, ela nunca parou de estudar, tinha que se manter informada, tinha que bolar maneiras de transmitir conhecimento para pessoas que muitas vezes nem queriam estar ali, ou que como eu, não viam sentido naquilo.

Essa referência foi importante para definir que professora eu gostaria de ser. Minha tia, na época, dava aula para o ensino fundamental II, ensino médio e pré-vestibular, e eu tive o prazer e o privilégio de acompanhá-la em cada etapa. Foi aí que decidi, letras não! Bom, na verdade, decidi adolescentes não. Fui até meu professor orientador educacional questionando, quero sala de aula, mas não quero adolescentes, o que eu faço? Pedagogia.

Lembro-me até hoje da reação da minha mãe ao ouvir que havia decidido. Ouvi uma frase que me marcou profundamente durante minha graduação, “Se eu soubesse que você iria escolher PE-DA-GO-GIA, não teria te colocado nas melhores escolas”. Para ela pedagogia era um curso fácil de

passar, não exigia o melhor ensino, logo não precisaria ter gasto tanto dinheiro com escolas particulares. Nessa época meu irmão já estava cursando uma universidade particular, com bolsa atleta. Percebi que para ela foi um desperdício de dinheiro bancar escola particular para os dois, visando que pudéssemos escolher qualquer curso em qualquer universidade e nós acabamos optando, aos olhos dela, pelo mais fácil.

Não sabia o que responder, fiquei frustrada, minha tia e avó materna não entendiam como eu via o dia a dia de minha tia e havia optado pela mesma carreira que ela. Comecei a refletir sobre a reação delas e passei a me lembrar da minha infância. Lembrei que minha avó havia me dito que quando jovem queria ter sido professora, mas que não havia atingido a escolarização necessária, minha avó paterna tinha uma escola no andar de cima da casa dela, minha tia era professora e amava vê-la ensinar. Foi aí que decidi fazer minha mãe perceber que não havia escolhido o curso de pedagogia por ser mais fácil, mas porque me sentia segura com minha decisão, só não sabia como fazê-lo.

Assim que entrei na graduação busquei um estágio, queria ter meu dinheiro e trabalhar o mais rápido possível, ter experiência e me formar logo. Meu primeiro estágio foi no segundo semestre, em uma creche. Apaixonei-me pelas crianças, pela escola e pelas educadoras, fiquei um ano e meio lá, os quais contribuíram muito para meu aprendizado sobre o desenvolvimento infantil. Segui então para outro estágio, no ensino fundamental, mas tornei a voltar para a educação infantil meses depois.

No sétimo semestre já havia desistido de me formar em quatro anos, tinha preferência pela educação infantil, mas não sabia sobre o que poderia escrever um TCC. Nesse semestre, ainda trabalhando na educação infantil, surgiu a oportunidade de trabalhar com um adulto autista, fazendo acompanhamento domiciliar. Mesmo sem nunca haver trabalhado com adultos, muito menos com pessoas com deficiência, coloquei na minha cabeça que aquele era o sinal que eu precisava para nortear minha graduação, era algo diferente de tudo que eu já havia feito, algo novo para mim, desafiador.

Não esperava ser contratada, assim como não esperava transformar minha visão de mundo ao trabalhar com essas pessoas. Pude ser treinada e supervisionada por excelentes profissionais, que sempre buscaram não limitar minha qualificação, mesmo fazendo o acompanhamento domiciliar, elas

queriam me ver ser pedagoga, queriam que eu levasse ideias para incrementar a terapia, sempre buscando algo que fosse funcional e significativo para ele.

Foi desafiador, não sabia nada sobre o Transtorno, muito menos sobre o que fazer ou esperar, mas isso me motivava a conhecer, a testar, a observá-lo, a querer entender o que se passava na cabeça dele. Questionava o que ele estava pensando e falava sobre meu dia, mesmo sem nunca ter ouvido uma resposta verbal. As atividades nem sempre seguiam da forma que eu planejava, havia momentos em que ele não estava ali comigo, e por mais que eu quisesse, não sabia chegar até onde ele estava.

Em 2013, um ano e meio após iniciar com o acompanhamento domiciliar, fui indicada para trabalhar como profissional de apoio escolar (PAE), acompanhando uma criança com autismo na educação infantil. Foi a melhor experiência que poderia ter tido. Já havia me apaixonado pela pedagogia e principalmente pelo autismo, após nove meses sem estar na sala de aula, apenas fazendo atendimentos domiciliares, estava muito animada em voltar para o local onde mais me sentia completa, a escola.

Nessa mesma época tive a oportunidade de trabalhar, também como PAE, com uma autista verbal que estava no segundo ano do ensino fundamental. Com ela pude vivenciar de forma mais íntima as relações sociais e de comportamento das pessoas com autismo, porque quando eu perguntava o porquê ela fazia determinados movimentos ela me respondia, clara e verbalmente, “Porque eu preciso!”, quando ela estava com raiva, eu perguntava o motivo e ela falava, “Hoje, vindo para a escola, eu percebi na rua um menino me encarando, eu não gostei, eu não saio por aí encarando os outros.”. Quando não entendia algo, ela me questionava, “Eu já sei ler e já sei escrever, então por que tenho que copiar do quadro?”.

Conviver com ela me fez perceber as inúmeras indagações que as pessoas com autismo têm acerca do mundo. E transformou minha prática em uma busca pelo sentido das coisas, em mostrar significados. No exemplo do menino lembro-me de ter respondido que ele podia ter achado ela bonita, ou gostado da fita que ela estava usando no cabelo; tive que explicar a função pedagógica de copiar do quadro e tentar entender a necessidade que ela tinha em fazer determinados movimentos constantes e ininterruptos em alguns momentos.

Me sentia envolvida e completamente apaixonada por esse trabalho e pelas possibilidades de desenvolvimento que ele proporcionava, não só para as crianças que eu acompanhava, mas para minha própria evolução como pessoa e como pedagoga.

Nessa terceira etapa, trabalhando com crianças autistas dentro do contexto escolar, minha mãe percebeu o que hoje diz ser minha vocação, questionei se ela não se preocupava mais por eu ter escolhido pedagogia, que era um curso fácil, que eu ganharia pouco. E nessa fase ouvi a frase que concluía todas as outras que ela havia me falado, “Nunca me importei com o que vocês fossem fazer, sempre quis que vocês buscassem o que gostassem. Porque se você gosta do que faz, você será a melhor naquilo, porque isso te dará prazer”.

Em 2016, formando-me em Pedagogia, posso dizer que revivi ao longo de minha graduação principalmente nas matérias de geografia e matemática experiências que pensava haver esquecido por ter lembranças tão sufocantes da escola. Hoje, um pouco mais madura, percebo que o que eu vivi, é a educação da forma que está sendo mostrada, sem sentido, sem função social, e acredito que de alguma forma, rever meu passado desse ponto de vista me inspirou para esse trabalho, me inspirou a ser professora e atuar na área da educação inclusiva.

Planejo continuar atuando como PAE e professora, e futuramente contribuir na formação de pessoas para atuar na inclusão não só de crianças com autismo, mas para todas as crianças em idade de escolarização, pois percebi ao longo de minha trajetória acadêmica, que todas as crianças têm necessidades específicas e que a escola é deficiente em atendê-las.

PARTE II – MONOGRAFIA

INTRODUÇÃO

Quando pensamos em uma pessoa com deficiência, dificilmente a imaginamos dirigindo, jantando em um restaurante com os amigos ou se arrumando para ir trabalhar. Isso porque ao longo da história social desses sujeitos, temos um longo histórico de exclusão e segregação, que deixaram marcas na sua identidade social e, conseqüentemente, dificultaram a inclusão dessas pessoas nos contextos sociais comuns a todos.

O fator mais importante do desenvolvimento é o que nos torna humanos são as possibilidades que criamos para aperfeiçoarmo-nos e ao outro cada vez mais à medida que amadurecemos como sujeito. Nessa perspectiva, não é a deficiência que nos limita, e sim a falta de possibilidades ou oportunidades nos contextos sociais em dar a todos, sem exceção de gênero, etnia ou competência psicomotora, os mesmos tipos de experiências e condições, para que, dentro de sua especificidade e singularidade, consigam alcançar o máximo de seu desempenho e desenvolvimento.

Felizmente, a partir dessa nova visão a respeito da deficiência e das pessoas com especificidade física, mental ou social, ainda longe de ser uma sociedade inclusiva, igualitária e justa a todas as pessoas, diversas políticas públicas são implementadas em busca de uma sociedade, que permita oportunidade e igualdade a todas as pessoas, independentemente de suas limitações.

O papel da escola é o de subsidiar o contexto social em que vivemos, onde aprimoramos nossas habilidades e aprendemos várias outras, com a mediação de adultos, interação com crianças de idades aproximadas e a realização de atividades psicomotoras. Em um processo de aprendizagem, segundo pensadores construtivistas como Vygotsky, Piaget e Wallon, o método de ensino deve ser principalmente centrado no aluno, na maneira como ele aprende e na funcionalidade da aprendizagem para o seu meio e sua sobrevivência.

Em se tratando do processo de ensino e aprendizagem do sujeito com autismo, nosso objetivo primordial é sua interação social, através da qual ele poderá desenvolver seu EU e sua personalidade, além das aprendizagens e desenvolvimento típicos do ser humano, que vem espontaneamente a partir

das interações sociais e trocas de experiências e conhecimentos que temos durante toda a vida, principalmente acadêmica.

Neste contexto, insere-se a importância do acompanhante e do contexto escolar. É imperioso que uma criança autista, matriculada no ensino regular, seja e sinta-se verdadeiramente inserida no meio escolar, a partir do estímulo à realização das tarefas que as outras crianças estejam fazendo. Caso contrário, ir à escola não teria sentido.

A partir dessas considerações surgiu, então, a seguinte questão: como o Profissional de Apoio Escolar (PAE) pode auxiliar no desenvolvimento/na inclusão da criança com autismo inserida na rede regular de ensino infantil?

O tema deste trabalho, o papel do profissional de apoio escolar na inclusão da criança autista na educação infantil, surgiu a partir da questão posta anteriormente e de vários questionamentos e observações feitos no decorrer do estágio como Profissional de Apoio Escolar (PAE) com crianças autistas incluídas na educação infantil.

Durante o estágio foi possível vivenciar as problemáticas que envolvem a inclusão escolar dessas crianças determinadas pela neurociência como “sujeitos com déficit na capacidade afetiva, da comunicação e linguagem” (Cavalcanti e Rocha, 2001, p. 24), competências determinantes para assegurar o desenvolvimento social e, conseqüentemente, a aprendizagem das crianças no contexto educacional.

Este trabalho buscou demonstrar como o PAE, inserido na educação infantil, auxiliando na inclusão da criança com autismo, beneficia o desenvolvimento social e a aprendizagem dessa criança, possibilitando mudanças nas intervenções pedagógicas, necessárias para garantir a interação, o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento desse sujeito na fase infantil, de maneira que possibilite a participação plena nas atividades acadêmicas e nas práticas sociais, na busca pela autonomia e pela singularidade desse sujeito na realização das mesmas.

Para isso tivemos como objetivos específicos entender como surge a necessidade desse profissional de apoio e as relações presentes entre esse sujeito e os demais incluídos nesse contexto, como o professor e as demais crianças.

A metodologia utilizada para a realização desse trabalho foi a de abordagem qualitativa, de caráter exploratório, utilizando procedimentos de observação participante e descrição de cenas vivenciadas com o sujeito da pesquisa, registradas em meu diário de campo. A observação foi feita no turno vespertino, no decorrer de todo o ano de 2015 até o final do primeiro semestre de 2016, em uma escola regular, particular, de ensino infantil.

1 INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

1.1 Inclusão, processo histórico e social

Para entender a inclusão escolar é necessário entender o que é essa inclusão e o porquê de sua necessidade social. Entender como foram e como são vistas as pessoas com deficiência e suas necessidades educacionais específicas.

Segundo Tunes e Bartholo (2010, p. 136), desde a antiguidade clássica, temos a constatação da visão mítica a respeito da deficiência e consequentemente das pessoas com deficiência e foi a partir das concepções sobrenaturais das civilizações antigas que, segundo os autores, foi atribuído à deficiência uma “irreversibilidade ao fenômeno e instituem marcas no espírito ou no corpo, definidas antes do nascimento da pessoa”.

Para os egípcios, gregos e romanos, a deficiência vinha como castigo, para os hebreus impureza e pecado. “A cada uma dessas maneiras de ver as causas sobrenaturais da deficiência correspondiam formas ligeiramente distintas de tratar a pessoa deficiente” (TUNES E BARTHOLO, 2010, p. 137).

Assim, havia a ideia de cura da através do poder divino ou de magia, tratamento de arrependimento e preces, em busca do perdão divino. Aos gregos, cidadãos, com deficiência eram oferecidos tratamento em hospitais, àqueles considerados escravos eram abandonados. Os romanos, por sua vez, era costume, segundo os autores, o abandono e o extermínio.

A partir do cristianismo, a pessoa com deficiência passou a ser vista como ser com alma, um (a) filho (a) de Deus. Sendo assim, não poderiam mais ser eliminados, e passaram a ser acolhidos e assistidos. Essa ambivalência perpetua até hoje, como culpa, pena ou preconceito.

Todavia, apesar de ter alma, o deficiente ainda era visto como fruto do pecado, gerando, então formas ambivalentes de conceber a deficiência e de tratar a pessoa deficiente presentes até o dia de hoje. (...). Em resumo, a visão sobrenatural carrega a ambivalência do assistencialismo e da segregação: prestar cuidado aos deficientes, abriga-los; todavia, separando-os por incomodarem-nos aos nossos olhos. (Tunes e Bartholo, 2010, p. 137)

Com o renascimento, a inteligência passou a ser um critério de distinção entre os homens, e a deficiência se torna um fatalismo orgânico, a culpa da

deficiência não é mais ligada a Deus, mas à natureza e ao sujeito, vendo as pessoas com deficiência uma raça específica ou espécie degenerada. A deficiência “é a própria pessoa que a detém ou em que ela se imprimiu”. Assim, as pessoas com deficiência passam a ser vistas comparativamente às demais, sem deficiência, e tidas como um grupo homogêneo. (TUNES E BARTHOLO, 2010, p. 138)

A visão naturalista retém a mesma ambivalência de antes, isto é, o assistencialismo e a segregação: Prestar cuidado e abrigar os deficientes, todavia distinguindo-os dos não deficientes. (TUNES E BARTHOLO, 2010, p. 139)

Lima (2006, p. 18) esclarece que a proposta de inclusão surgiu a partir de movimentos sociais sobre os direitos humanos e educação para todos, fortalecendo a necessidade da área específica de Educação Especial, com profissionais qualificados para atuarem, em perspectiva à Educação Inclusiva. Esses movimentos trouxeram “as diferentes situações de exclusão social e a necessidade de reflexões e ações efetivas que alterassem esse quadro”.

Além disso, ainda de acordo com Lima (2006), as desigualdades sociais são reconhecidas como fatores socioeconômicos e econômicos, que afetavam crianças das classes especiais assim como crianças sem deficiência, mas com dificuldade de aprendizagem ou em processo de fracasso escolar, como evasão e repetência. Essas crianças, principalmente na década de 80, também eram levadas, em sua maioria, para classes ou escolas especiais, o que levou a um aumento da demanda dessas classes.

Logo, a necessidade de uma política de inclusão nas escolas veio não somente da necessidade de socializar crianças e adultos com deficiência, mas principalmente no sentido de moldar a escola para que ela tenha condições e esteja preparada para receber todos os estudantes, garantindo que o ensino será baseado em suas necessidades específicas, de forma a assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento desses sujeitos, levando em conta suas particularidades.

Lima (2006, p. 19 e 20) ressalta ainda, que as crianças que frequentavam as classes especiais não seguiam o fluxo seriado, não eram passadas de uma série para a outra, era a instituição que orientava as medidas educacionais que a criança iria cumprir. “Assim, ao ser encaminhada para as classes especiais, a maioria era considerada incapacitada para a

alfabetização.”. Haviam casos também de crianças em classes especiais que começavam a ler e escrever, “tornando-se um problema para as escolas. Se não podiam ser promovidas, o que fazer? ”.

Dessa maneira, as políticas a favor dessas crianças estarem em escolas regulares foram ganhando força, objetivando que as escolas comuns, bem como a sociedade em geral se organizasse para receber a todos, com sua diversidade e particularidade, com a finalidade de obter o desenvolvimento e a participação social plena desses sujeitos.

Isso significa que cabe às escolas, mais do que efetivar a matrícula da criança com necessidades educacionais especiais no ensino regular, firmar o compromisso de oferecer a todos os alunos um ensino de qualidade. (LIMA, 2006, p.31)

Essa perspectiva, conseqüentemente, faz com que seja reavaliada toda a educação e princípios que fazem parte do cotidiano escolar, Lima (2006) traz como exemplo a necessidade de situações e recursos que ainda não são encontradas, como professores capacitados, o remanejamento e a reestruturação das escolas, os recursos pedagógicos e físicos e a própria dinâmica da escola, para receber esses educandos.

Somos todos iguais, como seres humanos. Este é o aspecto da identidade, que indica o pertencimento à espécie. No entanto, somos todos diferentes, cada um com sua particularidade, e aí reside a diversidade humana. Integrar não significa necessariamente reconhecer essa diversidade. Para acolher a diversidade, é preciso que todos os alunos tenham acesso e possam se desenvolver em uma escola comum. (LIMA, 2006, p.25)

Sendo assim, a busca por uma Educação Inclusiva não está ligada a inclusão escolar de crianças com necessidades específicas, mas em observar as necessidades de cada educando e possibilitar ensinamentos, métodos e atividades adaptáveis à particularidade do desenvolvimento de cada um.

1.2 A inclusão de crianças com deficiência e com autismo na legislação brasileira

No Brasil, as políticas a respeito da inclusão para as crianças com necessidades educacionais específicas, passaram a ser consolidadas a partir das diretrizes existentes na Declaração de Salamanca e na Convenção Sobre

os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nos últimos anos, vem-se discutindo e implementando diversas políticas a respeito da inclusão das pessoas com deficiência, nas escolas, no mercado de trabalho e na sociedade como um todo.

O conceito de Escola Inclusiva surgiu a partir do consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais específicas deveriam ser incluídas em contextos educacionais feitos para a maioria das crianças. Esse conceito trouxe um desafio ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança, que eduque e acomode todas as crianças, “independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”. Portanto, o mérito das Escolas Inclusivas, não consiste somente em promover uma educação de qualidade a todas as crianças, mas também em estabelecer uma modificação das atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras e desenvolver, assim, uma sociedade inclusiva. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994 p.3).

O princípio que norteia a Escola Inclusiva é o de que “todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter”. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994 p.5). Essa escola deve reconhecer e responder às diversas necessidades das crianças

A partir da Declaração de Salamanca, a Educação Especial assume que as diferenças humanas são normais, e que a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança. Contradizendo o que é realizado no contexto educacional, onde a criança com necessidades educacionais específicas é quem é posta ao mesmo ritmo e natureza do processo de aprendizagem das demais. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, LEI Nº 9394/96, tem-se no Brasil a definição de Educação Especial, como uma modalidade da educação escolar destinada aos educandos com necessidades específicas, devendo ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino (art. 58). A oferta a essa modalidade de ensino é dever constitucional do Estado e inicia-se desde a entrada do educando no sistema escolar, na educação infantil (art. 59 §3º).

É previsto e assegurado, quando necessário, um serviço de apoio especializado para atender as particularidades desses educandos, que deverá

ser feito em função das condições específicas dos mesmos, podendo ser realizada em classes, escolas ou serviços especializados, caso não seja possível a inclusão dele em uma classe regular de ensino (§2º). De acordo com o inciso III, art. 59, o atendimento especializado deve ser oferecido por “professores com especialização adequada em nível médio ou superior” e por “professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

Para que ocorra a inclusão no sistema regular de ensino, as Escolas Inclusivas devem assegurar aos educandos com necessidades específicas currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades, de acordo com o inciso I do artigo 59 da LBD/96.

Desde a Constituição Federal de 1988, art. 208, inciso III, está declarado, ser dever do Estado o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

A Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinado na cidade de Nova York, em 30 de março de 2007, reafirmou a universalidade, a indivisibilidade, a interdependência e a inter-relação de todos, garantindo que todas as pessoas com deficiência os exerçam plenamente os direitos humanos e liberdades fundamentais, reconhecendo a diversidade das pessoas com deficiência, e a necessidade de promover e proteger seus direitos, reconhece também que as crianças com deficiência também devem gozar dos mesmos direitos e liberdades fundamentais em igualdade de oportunidade das demais crianças.

Nessa convenção, a deficiência foi reconhecida como um conceito em evolução. Foi colocada como o resultado das más condições de interação entre as pessoas com necessidades específicas e a sociedade, onde são encontradas barreiras atitudinais e ambientais, que impedem a participação plena e efetiva desses sujeitos em igualdade de oportunidade, sendo assim, reconheceu a importância da acessibilidade aos meios físico, social, econômico e cultural, à saúde, à educação e à informação e comunicação, a fim de eliminar essas barreiras existentes entre a sociedade e as pessoas com necessidades específicas. (CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA – Preâmbulo, 2007)

A Lei Brasileira de Inclusão (lei, nº 13.146/15), LBI, promulgada pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, teve como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, destina-se “a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Art. 1º).

Define que a pessoa com deficiência é considerada

Aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (Art. 2º).

Ficando a cargo do Poder Executivo, criar instrumentos para uma avaliação da necessidade específica, devendo ser realizada por uma equipe multiprofissional e interdisciplinar, que considerará os impedimentos nas funções e estruturas do corpo, fatores socioambientais, psicológicos e pessoais, limitação no desempenho de atividades e a restrição de participação da pessoa com deficiência nas práticas sociais. (§1º)

Para isso, está sendo levada em conta a acessibilidade, definida como um direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social (art. 53), que possibilitem condições de acesso à segurança, autonomia, informação e comunicação em todos os serviços e instalações abertos a população, sendo ele público ou privado, e o acesso à tecnologia assistiva ou ajuda técnica, podendo ser recursos tecnológicos, metodológicos ou práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade e a participação da pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida nas atividades visando a autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (art. 74).

A lei traz a importância da ampliação das formas de interação e comunicação em todos os locais de acesso. Sobre o Direito a Educação, é assegurado um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, “de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais,

intelectuais e sociais” (art. 27), observando as características, interesses e necessidades de aprendizagem do indivíduo (Capítulo IV).

Em 2012, o governo brasileiro, atendendo aos princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/2008) e ao propósito da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Lei nº 12.764/2012 – PN - TEA.

Instituída a lei e designada suas diretrizes, a pessoa com transtorno do espectro autista foi considerada aquela com:

[...] deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento.

Ou com

[...] padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (§ 1º, inciso I e II)

Entre as diretrizes dessa lei estão “a intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista”, o atendimento multiprofissional e “o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), bem como a pais e responsáveis” (Incisos I, III e VII) e, entre outros direitos, disposto no artigo 3º, inciso I “a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade”.

Regulamentando a Lei nº 12.764/2012 – PN – TEA, o governo emitiu o Decreto nº 8.368, em dezembro de 2014, reforçando no artigo 4 § 2 que a pessoa ou criança com TEA ou com outra deficiência, matriculada em um sistema de ensino, poderá caso comprovada a necessidade, disponibilizar de um acompanhante especializado no contexto escolar, para auxiliá-lo no desenvolvimento de atividades de comunicação, interação social, locomoção,

alimentação e cuidados pessoais.

1.3 Importância e desafios da inclusão escolar

Nem todas as crianças conseguem acompanhar o ritmo de aprendizagem imposto pelo sistema educacional. Com isso surge o estudante desinteressado, os comportamentos inadequados, o fracasso ou abandono escolar.

É preciso crer que a educação como está não atende as especificidades de cada criança, sendo ele deficiente ou não. É necessário que os educadores busquem as particularidades de cada um, observar como aquela criança aprende e qual a melhor forma de mediar sua aprendizagem, a fim de proporcionar o desenvolvimento dos sujeitos em escolarização.

A estrutura curricular da escola, que agrupa os alunos em séries, por critério de idade, fornecendo-lhes *inputs* de conhecimento à medida que avançam nas séries, é o modelo de produção industrial para a fabricação de cérebros. A escola é a indústria de fabricação de indivíduos detentores de conhecimento e a materialização do conhecimento que vende são os títulos e certificados. (TUNES e BARTHOLO, 2010, p. 132)

Buscando esse entendimento a respeito do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, trazemos referências de psicólogos educacionais e infantis, que contribuíram muito para os métodos educacionais e a maneira como o ensino pode ser mediado, tendo como foco a singularidade e o desenvolvimento social e cognitivo dos estudantes.

De acordo com Piletti e Rossato (2013, p 121), Carl Rogers (1902-1987), via no sistema educacional convencional um caminho com diversos desafios, questionando o papel da educação na construção de um mundo mais digno e “propondo uma revolução rumo a uma sociedade diferente, com seres humanos diferentes. ”. Ele considerava que o sujeito em consonância com sua auto percepção gera significados a partir das experiências vividas.

Ainda segundo Piletti e Rossato (2013, p 122), em 1986, Rogers teceu críticas à educação tradicional, onde o professor é um possuidor de conhecimento, que utiliza da autoridade e do poder para impor o domínio da sala de aula, destacando que os estudantes são percebidos como aqueles que recebem o conhecimento, obedecem às regras e imposições, não tendo

autonomia para escolha de seus objetivos e no direcionamento das aulas. Nessa perspectiva, o estudante nessas condições “não é tomado em sua totalidade, apenas como um ser dotado de um intelecto”.

A partir dessa crítica de Rogers, refletimos que a criança sem limitações ou deficiência, demonstra de forma objetiva ao professor seu intelecto, e com esse o professor pode seguir com o planejamento, sem dificuldades. Porém a criança que por qualquer razão não consiga acompanhar o ritmo e o processo de ensino, fica aquém das propostas limitadas para aquela etapa de ensino, logo a culpa do fracasso escolar torna-se do estudante, e é papel dele e/ou da família propor maneiras que favoreçam a aprendizagem desse sujeito.

Ao questionar esse tipo de educação *centrada no professor*, no ensino, Roger propõe uma educação *centrada na pessoa do aluno* (ou ainda no professor enquanto aluno), tomando-o como ativo no processo de ensino-aprendizagem. A partir dessa nova filosofia, ensinar compreende que se deve criar condições para que o outro, a partir dele próprio, aprenda e cresça, que seja *facilitada a aprendizagem*. (PILETTI e ROSSATO, 2013, p. 122)

Nesse sentido, observamos que o objetivo da educação, em especial da educação infantil, não é a transmissão do conteúdo, mas sim auxiliar os estudantes a se tornarem sujeitos críticos e autônomos, capaz de promover sua aprendizagem, solicitando ajuda ao professor ou demais colegas para alcançar seus objetivos e seu desenvolvimento cognitivo e social.

O ritmo estabelecido para avançar, ou não, no estudo de determinados conteúdos é colocado pelos alunos. Dentro de uma estrutura básica de conteúdo o aluno é responsável por desenvolver sozinho ou em cooperação com os outros seu programa de aprendizagem. A independência, a criatividade, a autoconfiança são funções da autoavaliação, da autocrítica de cada um e estão presentes no processo de aprendizagem. E a *autodisciplina* é necessária ao aluno para atingir seus objetivos. Ela supre a disciplina externa. (PILETTI e ROSSATO, 2013, p. 126)

Se a criança não está conseguindo acompanhar os objetivos educacionais previstos para a faixa etária, é necessário identificar onde o desenvolvimento ou a aprendizagem travaram. Buscar maneiras diferentes para atingir o objetivo, voltar em uma etapa de desenvolvimento ou

aprendizagem, a fim de sanar as dificuldades existentes para que a criança possa avançar em outras etapas.

Outra dificuldade na educação tradicional é o estudante encontrar significado ao que está sendo ensinado. Sem a devida aproximação da criança ao tema e aos objetivos, a criança faz porque foi “mandado”, sem se dar conta do por que está fazendo ou que utilidade aquilo terá para sua vida e seu desenvolvimento pessoal.

Sobre a motivação do sujeito no processo de ensino e aprendizagem, Piletti e Rossato (2013, p. 162) destacam:

[...] que o esforço empenhado pelo aluno em aprender pode estar relacionado com o significado que esse aprender tem, ou seja, a utilidade que o mesmo pode representar. Nesse sentido, à medida que o aluno se questiona sobre isso, sobre para que serve saber o que se quer que ele aprenda, seus esforços e interesses tendem a cair ou elevar-se.

No âmbito da educação infantil, é necessário desafiar a criança, mostrar a utilidade e funcionalidade do que está sendo trabalhado em sala. Uma aproximação do conhecimento abstrato com o cotidiano e cultural da sociedade. Incorporar ao que deve ser transmitido em sala a outros conhecimentos, possibilitando a visualização do todo em direção as particularidades.

Situações cotidianas como dar oi, bom dia, o surgimento da resolução de problemas, a reflexão sobre ações ocorridas, são aprendizagens que temos com maior frequência nos ambientes e interações sociais, no caso das crianças, na escola, onde tem a possibilidade de se deparar com diversas crianças, maiores, menores, mais velhas, mais novas, negras ou brancas, com ou sem deficiência, além de adultos, que tem como papel fundamental transmitir conhecimento científico e cultural para os estudantes e comunidade acadêmica.

O centro do processo de ensino e aprendizagem pode estar ligado às habilidades e possibilidades dos estudantes. Cada sala de aula, cada criança, cada educador é diferente, e a educação precisa estar disponível e aberta a atender as necessidades de cada um desses sujeitos. O método utilizado pelas instituições é um marco inicial de como será a mediação entre os educadores e

os estudantes, mas não devem ditar a capacidade do sujeito, nem impor a maneira como ele deve aprender ou interagir com o meio.

Conviver no contexto educacional com uma criança autista amplia a criatividade e a forma como vemos o mundo concreto e os ensinamentos abstratos, pois na medida em que ficamos abertos a entender a forma como aquele sujeito aprende, devemos buscar formas de adaptação no método, ou na forma como se passa o conhecimento, propondo outras atividades ou modelos mais concretos, buscando dar sentido ao conteúdo.

Tunes e Bartholo (2010), através dos postulados de Vygotsky a respeito da deficiência, trazem que a expressão “desenvolvimento atípico” traduz uma gama de possibilidades de manifestação da diversidade do desenvolvimento da atividade psíquica do homem, e complementam,

A deficiência deixa de ser, assim, uma propriedade individual e passa a ser entendida com um fato da relação social. Em decorrência disso, sua compreensão e tratamento devem, necessariamente, abranger: a. a comunicação coletiva; b. a cooperação; c. as relações sociais que se estabelecem entre as pessoas eleitas como deficientes e as demais. (TUNES e BARTHOLO, 2010, p. 141)

Para que isso ocorra, é necessário colocar-se no lugar do outro, saber seus interesses, curiosidades, estar ciente do meio em que ele vive e dos estímulos que ele tem em outros contextos sociais, com a finalidade de garantir que a criança possa utilizar os ensinamentos transmitidos na escola em seu dia a dia, aproximando-o tanto do conteúdo quanto da vida em sociedade.

A deficiência não é, pois, uma condição a priori do ser. Ela é forjada no ambiente social de desenvolvimento da pessoa como um defeito biológico, a partir do momento mesmo de sua eleição como ser deficiente, momento esse que desencadeia todo seu exílio social. (TUNES e BARTHOLO, 2010, p. 141)

O papel da escola com a inclusão deve ser, portanto, observar o educando para além de suas limitações. Proporcionar sentido e significado para todos os que participam desse contexto, possibilitando o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo dos educandos e buscar atividades, intervenções e métodos avaliativos que levem em consideração as habilidades e dificuldades do educando, tendo em mente que o desenvolvimento observável e

demonstrado deve ser percebido a partir do desenvolvimento do próprio estudante, e não em comparação aos demais.

2 A ESCOLARIZAÇÃO E A CRIANÇA COM AUTISMO

Percebemos, a partir do capítulo anterior, que a inclusão não está ligada unicamente às pessoas com uma deficiência, mas sim a um conjunto de fatores que tem levado os estudantes a uma dificuldade na aquisição dos conhecimentos científicos e culturais presentes nos contextos sociais escolares. Por isso, observamos a necessidade de uma mudança na forma como a educação é vista, e como o processo de ensino-aprendizagem é trabalhado.

Para além das particularidades de cada criança em seu processo de desenvolvimento, temos, dentre os estudantes, as necessidades educacionais específicas daqueles que possuem uma limitação ou dificuldade derivada de uma deficiência ou impossibilidade orgânica do indivíduo, sendo o caso de crianças com deficiência visual ou física, surdas, autistas, dentre outras.

Nesse capítulo, procuramos trazer à discussão aspectos especialmente voltados à criança com autismo incluída no ambiente escolar, mostrando os processos de desenvolvimento singulares à sua condição na linguagem e comportamento, as necessidades específicas desses sujeitos e os métodos existentes para que ocorram o desenvolvimento e o processo de ensino e aprendizagem dessas crianças.

Para isso, iniciamos a discussão apontando os pontos essenciais e particulares do transtorno a partir de duas lentes mais frequentemente utilizadas na intervenção com crianças do Transtorno do Espectro Autista (TEA), a psicanálise e a abordagem comportamental, bem como referenciais educacionais a respeito do desenvolvimento cognitivo e social das crianças na educação infantil.

2.1 A criança com autismo

O Autismo como conhecido e estudado atualmente foi definido por Leo Kanner em 1943, a partir de estudos e pesquisas com crianças que apresentavam comportamentos estranhos e peculiares, caracterizados por estereotípias e por outros sintomas aliados a uma imensa dificuldade no estabelecimento de relações interpessoais. (ORRÚ, 2012)

As características apresentadas por esse grupo de crianças eram: incapacidade para estabelecer relações com as pessoas, um vasto conjunto de atrasos e alterações na aquisição e uso da linguagem e uma obsessão em manter o ambiente intacto, acompanhada da tendência a repetir uma sequência limitada de atividades ritualizadas. O alheamento em que viviam era extremo, desde os primeiros anos de vida, como se não estivessem no mundo, sem responder a nenhum estímulo externo, mantendo-se em um isolamento rígido e peculiar. Apresentavam, porém, aparência agradável e inteligente, além de possuírem habilidades especiais e uma memória excepcional. (ORRÚ, 2012, p. 18)

Nos casos relatados, os pais das crianças os descreviam como “autossuficientes, numa concha, mais felizes quando ficam sozinhos, atuando como se a gente não existisse, dando a impressão de silenciosa sabedoria”, indicando para Kanner, uma “solidão autística extrema, e que, sempre que possível, se fecha a tudo o que chega à criança do exterior.” (Kanner, 1951, *apud* JERUSALINSKY, 1984, p. 21)

As observações feitas por Kanner nesse estudo foram primordiais para a diferenciação do autismo para casos de esquizofrenia e psicoses infantis, Jerusalinsky (1984, p. 19) esclarece a partir do olhar da psicanálise que:

[...] enquanto nos casos de psicose simbiótica e de esquizofrenia (de acordo com a descrição de Mahler – 1983) a interpretação verbal costuma ocupar um lugar central desde o início do trabalho terapêutico, nos casos de AIP (autismo infantil precoce) a operação a nível do objeto real torna-se o ponto de partida obrigatório de qualquer tentativa de ascender ao Simbólico. Isto pareceria indicar que a redução da criança a nível puro Real é muito mais radical no autismo do que nas outras psicoses infantis.

A partir dessa diferenciação, na década de 40, o autismo passou designar um sujeito com “déficit cerebral inato, biologicamente determinado, que incapacitaria o indivíduo a estabelecer relações normais com pessoas e situações do mundo externo, desde o nascimento.” (TAFURI, 2003, p. 14)

De acordo com Cavalcanti e Rocha, (2001, p. 27), a partir da configuração como síndrome, o autismo “tornou-se objeto de investigação de diversas disciplinas (psicanálise, psiquiatria, neurociências, educação, psicologia) ”.

Sendo analisada por diversas áreas do conhecimento, o autismo gerou muitas hipóteses a respeito de suas causas e tratamentos, tanto nas

abordagens comportamentais e behavioristas, que contribuíram para a criação de métodos como o Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e o Tratamento e Educação de Crianças Autistas com desvantagem na Comunicação (TEACCH), como na visão psicanalista, com contribuições do próprio Kanner, cujos estudos perceberam e deram importância à valorização do sujeito com autismo, de sua voz e de sua personalidade nos processos de desenvolvimentos cognitivos e sociais.

[...] por outro lado não devemos nos surpreender se, no momento em que Kanner afirmou que as crianças autistas não estabeleciam contato afetivo, entendeu-se e se passou aceitar que elas eram desprovidas de qualquer sentimento e da capacidade de sentir. Talvez por isso seja tão frequente que as expressões de sentimentos como raiva, alegria ou tristeza, sejam geralmente interpretados como mal-estares físicos. Os pais e profissional, obliterados por essas ideias não conseguem se implicar nem reconhecer as demonstrações de afeto das crianças. (CAVALCANTI e ROCHA, 2001, p. 48)

Orrú (2012, p. 22) esclarece que essas abordagens geraram duas formas de se observar o autismo, uma através da psicogenicidade, que “descreve o autismo com decorrente de uma desorganização da personalidade no quadro das psicoses” e outra, através da organicidade, que “determinam o autismo como distúrbios globais do desenvolvimento das habilidades de comunicação verbal e não verbal e da atividade imaginativa. É identificada por sintomas comportamentais”.

A Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, traz a mais recente Classificação Americana Para os Transtornos Mentais, a DSM-5 de maio de 2013,

[...] os Transtornos Globais do Desenvolvimento que incluíam o Autismo, Transtorno Desintegrativo da Infância e as Síndromes de Asperger e Rett foram absorvidos por um único diagnóstico, Transtornos do Espectro Autista. A mudança refletiu a visão científica de que aqueles transtornos são na verdade uma mesma condição com gradações em dois grupos de sintomas: **Déficit na comunicação e interação social; Padrão de comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos.** Apesar da crítica de alguns clínicos que argumentam que existem diferenças significativas entre os transtornos, a APA entendeu que não há vantagens diagnósticas ou terapêuticas na divisão e observa que a dificuldade em subclassificar o transtorno poderia confundir o clínico dificultando um diagnóstico apropriado. (Rev. Bras. de Ter. Comp. Cogn., 2014, Vol. XVI, no. 1, 67 – 82)

Voltando aos pressupostos psicanalíticos a respeito dos sintomas do Transtorno do Espectro Autista (TEA), Laznik-Penot reflete sobre a existência de dois Kanner:

Kanner, em seu texto princeps de 1943, declarava que a linguagem no autista não é feita para comunicar: não via nenhuma diferença entre os autistas que falam e os que não falam. (...) Em uma pesquisa que realizou trinta anos mais tarde, evidencia-se que, paradoxalmente, são as crianças embebecidas de linguagem que se conheceram as evoluções mais favoráveis. É difícil deixar de pensar que estas palavras, mesmo que decoradas, tenham produzido sobre elas efeitos de mutação estrutural. (LAZNIK-PENOT, 1997, p. 9-10)

Cavalcanti e Rocha (2001, p. 44) explicitam que nos textos de Kanner (1946), onde se daria o “segundo Kanner” mencionado por Laznik-Penot, foi retomado a hipótese que ele já havia lançado em seu artigo anterior, a respeito das questões da linguagem, sugerindo que embora aparentemente sem sentido e fora de contexto, “as palavras e frases emitidas pelas crianças tiveram um sentido quando originalmente pronunciadas”, porém, “ligadas às situações específicas em que foram primeiramente emitidas, tornam-se incompreensíveis fora deste contexto.”

A conclusão final a que chega Kanner é que a linguagem dos autistas é metafórica e seus processos linguísticos não diferem dos empregados pelas pessoas em geral. Acrescentou, no entanto, que os enunciados dessas crianças são reconhecidos como pertencentes a uma língua estrangeira e necessitam, conseqüentemente, de tradução. (CAVALCANTI e ROCHA, 2001, p. 45)

As autoras acreditam que a terapia clínica com crianças autistas ficou restrita as descrições patológicas da síndrome, “que enfatizam o déficit, a deficiência e as impossibilidades daquelas crianças que enfrentam intenso sofrimento psíquico nos primeiros tempos de suas vidas e estão no mundo de forma tão particular. ” (CAVALCANTI e ROCHA, 2001, p.55)

Para os psicanalistas, através dos tratamentos comportamentais a criança com autismo, ou outros distúrbios comportamentais e/ou psicológicos, é moldada, e essa moldagem surge sem a valorização da singularidade e da personalidade do sujeito ou de suas intenções. “A teoria behaviorista tem como característica não abordar conceitos referentes aos estados mentais, fazendo-o apenas em relação a comportamentos observáveis” (ORRÚ 2012, p. 54)

As primeiras pesquisas comportamentais enfocando a criança com autismo foram as de Ferster (1961) e Ferster e Demyer (1961, 1962), realizadas em laboratório, cuja contribuição foi explicitar, de forma concreta, a aplicabilidade dos princípios de aprendizagem ao estudo de crianças com distúrbios de desenvolvimento, de acordo com as adequações ambientais que provocam alterações no comportamento delas. As muitas pesquisas publicadas a partir da década de 60 relataram diversos programas de intervenção que apresentavam os princípios da teoria de aprendizagem como aplicáveis, não apenas a comportamentos simples mas também a outros de natureza mais complexa e clinicamente significantes. (ORRÚ, 2012, p. 58)

Na perspectiva das autoras, Cavalcanti e Rocha, e de outros psicanalistas, observar o autismo a partir de uma ótica simplesmente comportamental, sem analisar e observar as formas de comunicação e interação que esse sujeito revela ao mundo, não leva em consideração a participação desses sujeitos em seu processo de desenvolvimento.

A abordagem comportamental, em sua concepção mecanicista de mundo e de homem, compreende a aprendizagem e o desenvolvimento como processos semelhantes, em que a aprendizagem corresponde, reciprocamente, ao desenvolvimento. Logo, o desenvolvimento é uma reação do sujeito aos estímulos do meio ambiente, similar a um reflexo mecânico da aprendizagem. Naturalmente, a aprendizagem e o desenvolvimento são resultados do condicionamento do meio, e a educação é tida com um programa de formação que treinaria nos alunos passivos, com comportamentos inadequados, conteúdos, hábitos, comportamentos e ações desejáveis para conviverem em sociedade. (ORRÚ, 2012, p. 57)

Embora criticada pela linha psicanalítica, é possível observar as contribuições da metodologia behaviorista não só para a educação de crianças com autismo e outras deficiências, como também para a educação em geral, como por exemplo, a rotina de sala de aula, que é previamente estipulada e coordenada, a troca de atividades e professores seguindo um tempo e uma sequência determinados a partir do planejamento sugerido pela instituição de ensino ou pela sociedade, e as formas de avaliação, que podem gerar ao estudante um estímulo positivo ou negativo.

Essas regras e comportamentos foram definidos socialmente ao longo dos anos e seguem de acordo com o contexto social em que a criança se

encontra, a rotina familiar, escolar, do bairro onde mora, e dos estímulos que recebe.

Para a linha psicanalítica, o comportamento é uma manifestação de sintoma, que como qualquer outro deve ser a partir da manifestação, observado e compreendido, para que se possa conhecer o sujeito e entender sua maneira de interagir com mundo. Cavalcanti e Rocha (2001, p. 32) assimilam que,

[...] o fascínio exercido pelos autistas no imaginário contemporâneo deve-se, entre outras razões, à projeção que fazemos sobre eles de alguns traços do funcionamento mental de nossa cultura e de nosso tempo. Graças a essas projeções, passamos a narrar o mundo dos autistas como cruel, absolutamente individualista, sem semelhantes. Um mundo em que a criança só conta consigo mesma, ante o terror que representa o encontro com o outro, um verdadeiro estranho.

Essa teoria passou a estudar o autismo a partir da constituição psíquica do sujeito. Observando as estruturas do indivíduo “para além da questão dos componentes genéticos do desenvolvimento da afetividade”. Segundo Tafuri (2003, p. 16), o comportamento excludente da criança com autismo foi visto por Kanner como um sintoma, expondo “o desejo obsessivo e ansioso de manter a mesmice”.

O autor (Kanner) observou que qualquer alteração na ordem de suas ações rotineiras pode levar a criança autista ao desespero. Os ruídos produzidos pela criança, seus movimentos e suas palavras, são também repetições monótonas, o que demonstraria uma limitação clara na variedade de suas atividades espontâneas. (TAFURI, 2003 p. 18)

A psicanálise passou a buscar a possibilidade de encontrar sentido ou valor significativo nos comportamentos gestuais e sonoros da criança autista, interpretando, decodificando e/ou traduzindo as ações estereotipadas dessas crianças que não falam, não brincam e não representam de forma simbólica a realidade. “As características de uma criança autista (...) levaram à realização de algumas explorações sobre o saber da clínica psicanalítica com crianças autistas, a partir de diversos questionamentos da técnica usualmente empregada.” (TAFURI, 2003, p. 21)

Essa abordagem ajuda-nos a repensar a criança com autismo de maneira a observá-lo como sujeito, que foi esquecido pelo quadro sintomático e abordar questões como “como posso interagir com essa criança?” “o que ela quer me transmitir?” e acima de tudo “quem é esse sujeito?”

Tafari (2003, p. 53) relata que aprendeu a “olhar para as capacidades, as conquistas e as proezas das crianças” durante seu trabalho no acompanhamento e cuidado psicanalítico de crianças com autismo, e complementa, “com elas, eu não era estudante, aluna, psicóloga, analista, professora, mãe, pai ou filha; eu não era nenhuma dessas, mas, ao mesmo tempo, todas elas. ”

O que é sabido e aceito pelas diversas lentes que observam e tentam tratar o autismo, mesmo sem entrar em consenso sobre sua origem, são os déficits sociais pertinentes ao transtorno. A ocorrência dos atrasos ou ausência de linguagem, dificuldade em entender e se apropriar das normas de convívio social e a alteração de comportamento, são quadros que estão interligados entre si e vinculados às crianças diagnosticadas com autismo. Ao mesmo tempo são inegáveis também as possibilidades de ensino para as crianças com autismo, que possuem de maneira não generalizada, mas muitas vezes, facilidade com a memorização.

2.2 Intervenções pedagógicas para crianças com autismo

As atividades pertinentes à educação infantil são definidas a partir de estudos realizados principalmente por pensadores muito valorizados na área da educação, como Piaget e Wallon, que nos auxiliaram a entender as fases de desenvolvimento infantil e possibilitaram a criação de métodos educacionais utilizados na educação até hoje.

O objetivo das intervenções pedagógicas na abordagem construtivista e histórico-cultural, deve partir da possibilidade de desenvolvimento, associadas à interação da criança com o meio e com os conhecimentos a serem assimilados no contexto social escolar, dessa forma a criança com autismo deve ser motivada a participar das atividades cotidianas a sua maneira, sendo respeitada e compreendida.

Sendo assim, a grande questão da inclusão de crianças com autismo na educação infantil não seria unicamente lidar¹ com seu comportamento, seguindo uma abordagem unicamente comportamental, que pode reproduzir uma criança robô, mas fazendo as intervenções estruturais necessárias para que ele entenda como deve agir naquele contexto social, reconhecendo seus amigos e as relações interpessoais presentes no contexto. Bem como motivando todo o corpo docente e demais crianças a conhecerem aquele indivíduo em sua totalidade, entendendo suas particularidades, observando suas habilidades e adaptando a maneira de interagir com ele, de modo a oferecer as condições necessárias para que todos os sujeitos se desenvolvam da forma mais plena possível. (CAVALCANTI e ROCHA, 2001)

2.2.1 A Educação Infantil para as crianças com autismo

Para Piaget, todo conhecimento deve ser construído pela criança através de suas ações. São essas ações em interação com o meio e o com os conhecimentos anteriores já organizados na mente, que proporcionam as acomodações dos novos conhecimentos percebidos, podendo assim serem assimilados.

Pilleti e Rossato (2013, p. 71), abordando os estágios de desenvolvimento cognitivo citados por Piaget destacam ainda que, “o desenvolvimento da criança avança a partir do que foi construído em estágios anteriores, e o surgimento de determinadas mudanças indica o início de outra fase de desenvolvimento intelectual. ”

Piaget (2006) aborda que as crianças em idade de formação do pensamento concreto necessitam agir para que possa construir conceitos e edificar os conhecimentos, que serão estabelecidos numa relação entre ação e reflexão. Piletti e Rossato (2013, p. 65) também indicam que:

Em seus estudos, Piaget envereda pelo caminho interacionista, buscando demonstrar que o desenvolvimento resulta da interação entre os dois grupos de fatores e que tanto as ações externas como os processos de pensamento envolvem uma organização lógica.

¹ É um termo utilizado pela abordagem comportamental.

De acordo com os estudos de Piaget, a função simbólica surge por volta dos dois anos de idade (em contexto educacional infantil brasileiro no maternal I) juntamente com a linguagem, e partem do interesse pela compreensão e representação dos símbolos. Esse primeiro processo descrito por ele possibilita-nos observar a primeira falha no processo de inclusão e desenvolvimento da criança com autismo.

De acordo com o que é sabido até então, a percepção alheia aos déficits na interação social e na linguagem dessas crianças, inicia-se aproximadamente aos dois ou três anos, gerando dificuldade à criança com autismo em obter as percepções e significâncias que estão sendo construídas socialmente no contexto da sala de aula. Tanto o educador quanto a criança com autismo passam a conviver com uma falha na troca de significados, expostos por Piaget, podendo ocorrer a exclusão da criança nas atividades sociais e o aumento de comportamentos inadequados, devido ao fato de não haver troca efetiva de comunicação, entendimento, contextualização ou afetividade.

Os estudos de Wallon acrescentam a gênese do psiquismo humano, onde a emoção tem papel primordial, juntamente com seu caráter social. Para ele, o desenvolvimento é um processo descontínuo, sequenciado por conflitos e rupturas, “e ao mesmo tempo capaz de integrar três aspectos centrais como a afetividade, a inteligência e o ato motor”. (BASTOS, 2003, p. 19)

No processo de desenvolvimento, a inteligência e a afetividade caminham juntas e toda nova capacidade intelectual e afetiva começa por uma assimilação egocêntrica do mundo exterior (numa centralização do pensamento sob o ponto de vistas próprio), para num momento posterior atingir o equilíbrio com a acomodação ao real. (PILETTI e ROSSATO, 2013, p.72)

Wallon também traz a importância do meio social e das interações do indivíduo com o meio e o ambiente, a partir das quais o sujeito irá se constituir. Bastos (2003) retrata a partir das teorias do pensador, que o desenvolvimento das capacidades biológicas, que dará base aos desenvolvimentos psíquicos, dependem do meio social.

Essa é sem dúvida outra marca fundamental da organicidade da teoria walloniana, que enfatiza e atribui à função motora um sentido psíquico e compreende a emoção como um fato fisiológico, e também como um comportamento social, uma linguagem anterior à linguagem. Portanto, foi por meio de sua teoria da emoção que pôde operar a passagem do orgânico ao

psíquico e a junção da motricidade e da representação.
(BASTOS, 2003, p. 21)

Ainda segundo Bastos (2003), Wallon transmitia a importância de se observar o comportamento da criança em diversos contextos sociais.

A escola é considerada como o contexto privilegiado para o estudo e a observação da criança, e também contribui para o levantamento de questões a serem investigadas. Wallon também defende a ideia de que entre a Psicologia e a Pedagogia é preciso haver uma contribuição recíproca, pois a Psicologia, ao estudar os processos de desenvolvimento, pode ser utilizada como um rico instrumento da prática educativa.
(BASTOS, 2003, p. 25)

É importante identificarmos as atitudes que a criança com autismo tem e a maneira com que demonstra cada satisfação ou insatisfação. Estando aberta para cada demonstração tentando interpretá-la. Observando o que aconteceu antes ou durante a atividade de rotina, o que pode ter acontecido antes, que ele possa ter assimilado naquele momento.

Devemos estar atentos às suas limitações e dificuldades para que essas possam subsidiar que tipo de intervenção pode ser feita para que ele alcance o desenvolvimento previsto, de forma que ele não venha a sofrer uma desigualdade “imposta” pelo diagnóstico.

Entender as particularidades da criança com autismo nos assegura ou ao menos facilita a visualização do trabalho que deve ser intermediado com ele, assim como auxilia na identificação de suas habilidades.

A importância da observação seria o levantamento de novas questões a serem investigadas. A partir da problematização e da análise contextualizada dos comportamentos das crianças, em especial da criança com autismo, é possível uma elaboração de projetos educacionais com a participação de diferentes profissionais, favorecendo, segundo Bastos (2003), a diversidade de olhares para a compreensão e superação das dificuldades ou problemas do indivíduo.

Para o analista do comportamento, o tratamento de autismo envolve um procedimento abrangente e estruturado de ensino-aprendizagem, (...) seguindo critérios funcionais e sociais, a fim de superar rótulos, diagnósticos ou resultados psicométricos nem sempre precisos. A terapia comportamental trabalha com três fases que se dividem em: avaliação comportamental,

seleção de metas e objetivos, elaboração de programas de tratamento e intervenção. (ORRÚ, 2012, p. 59)

Portanto, para inclusão de crianças com autismo no ensino regular infantil, é necessário por em prática essas observações e as análises do contexto de forma mais proximal e imediata, provendo e possibilitando o entendimento e a aproximação dos fatores sociais e afetivos que ocorrem em sala de aula e com o professor através das adaptações, de modo que possibilite ao educando e educador, autonomia em seus atos e realização de atividades, sem abdicar dos conteúdos que estão sendo oferecidos aos demais estudantes. Essa oferta do conteúdo, aos educandos com necessidades específicas deverá ser, obviamente, de acordo com as particularidades e necessidades específicas da criança, primando pela contextualização e generalização no caso de crianças com autismo.

Tanto Wallon (*apud* Bastos, 2003), quanto Piaget (2006) trouxeram para os estudos a respeito de desenvolvimento e aprendizagem pontos de partidas para nos fazer entender o desenvolvimento mental, social e cognitivo dos educandos, baseando-se em observações e na busca por padrões. Esses estudiosos acrescentaram para a educação, em especial à educação infantil, métodos para se trabalhar e dar fundamento à educação de crianças desde a fase inicial, no berçário, entendendo como esses sujeitos interagem e recebem as informações do mundo.

A teoria enfatiza o intenso movimento de construção de um eu, ainda frágil, que luta para afirmar-se pela oposição ao outro, pela busca de admiração e de reconhecimento, e pela tentativa de incorporação do outro por meio da imitação. (BASTOS, 2003 p. 30)

Essas contribuições nos permitem hoje, no contexto da educação inclusiva, repensar as formas de intervenção, que mantém ainda os mesmos pontos de partida, mas observando de uma maneira mais ampla, principalmente quando se trata de uma criança com desenvolvimento atípico, em especial a criança com autismo, que possui dificuldades justamente com essas percepções sobre si mesma, sobre o mundo ao seu redor e sobre as relações interpessoais.

A partir das interações educacionais, que tem como pressuposto a socialização com crianças na mesma etapa de desenvolvimento, com o

objetivo de empenhar-se no desenvolvimento social, mental e cognitivo dos educandos, e com o auxílio de propostas de atividades motoras, psicomotoras e de letramento, é possível que a criança com autismo possa entender melhor o que está ao seu redor, inicialmente com a ajuda dos educadores, para que possa buscar a interação, compreendendo as formas de interação, e obtendo desenvolvimento e aprendizagens que possam tornar seu dia a dia e a convivência com seus semelhantes mais agradável, construtiva e contextualizada.

Lima (1997) afirma que o desenvolvimento das representações dos símbolos, assim como a criação e o uso, tem uma base orgânica, mas que a efetivação dessa aprendizagem depende do meio social e cultural do indivíduo.

O desenvolvimento do ser humano prossegue pela continua transformação resultante de sua interação com o meio. Sendo dotado de um sistema nervoso de grande plasticidade, o ser humano tem potencialmente uma multiplicidade de caminhos de desenvolvimento. (LIMA, 1997, p. 3)

Piaget (2006) buscou em seus estudos demonstrar que os processos de desenvolvimento mental da criança é um procedimento de construção contínua, contribuindo para as percepções de seis estágios de desenvolvimento infantil, que se inicia no primeiro ano de vida e segue até a adolescência, a partir dos onze ou doze anos. Para ele toda a ação, movimento, pensamento ou sentimento são mecanismos funcionais de desenvolvimento e corresponde a uma necessidade, desencadeada pela fase de desenvolvimento que a criança se encontra.

As estruturas que dão base ao desenvolvimento infantil são as formas de organização da atividade mental, e seguem aspectos motores ou intelectuais e afetivos. Cada estágio de desenvolvimento é constituído pelas estruturas que a definem, “uma forma particular de equilíbrio, efetuando-se a evolução mental no sentido de uma equilibração sempre mais completa.” (PIAGET, 2006, p. 15).

Vygotsky (1896–1934) estudou a relação entre pensamento e linguagem, considerando as relações sociais e a história de transformações socioculturais. Para ele, mesmo que a criança nasça com suporte biológico necessário ao seu desenvolvimento, essa precisa incondicionalmente da mediação do outro para a absorção da cultura e humanização.

[...] a teoria de Vigotski entende que os processos psicológicos devem ser compreendidos em sua totalidade e em movimento, numa visão dialética do processo integral do comportamento. (...) buscou elaborar um saber psicológico em comunhão com as transformações históricas para ir além das explicações reducionistas, das aparências e fazer do homem o sujeito dessas transformações. (PILLETI e ROSSATO, 2013, p. 82)

Na educação infantil, a busca pela contextualização para o educando com autismo sobre as atividades a serem realizadas ou de datas comemorativas, através de materiais adaptados ao seu modo de aprendizagem, possibilita que a criança tenha uma representação significativa e social, acrescentando à sua percepção cultural e social, a criação de relações e associações funcionais para seu desenvolvimento. Na perspectiva de Vygotsky,

[...] a meta a ser alcançada pela educação escolar é a de que o aluno se aproprie dos recursos da cultura, do que foi constituído ao longo das gerações, através de sua interação, da mediação com uma criança mais experiente, com o educador, em atividades conjuntas definidas pela cultura, numa construção de significados. (PILETTI e ROSSATO, 2013, p. 99)

Se a criança com autismo, por não estar participando voluntariamente das atividades propostas, for mantida no contexto escolar sem o incentivo a participação, dificilmente ele observará uma função lógica ou um sentido ao contexto e aos objetos, dificultando a formação e internalização dos significados daqueles instrumentos ou experiências sociais.

Para possibilitar o surgimento do interesse ao que está sendo abordado, é necessário que inicialmente ele participe, mesmo que no primeiro momento não se tenha o entendimento do que está sendo feito ou o porquê está sendo feito. Somente a partir da participação desse sujeito no contexto, e em igualdade aos demais, estaremos possibilitando o surgimento de significados próprios à criança, facilitando assim, futuramente, a introdução dos significados sociais, através da imitação, da referência e da observação.

À medida que o homem intensifica suas relações com o mundo, apropria-se da experiência humana, transforma e desenvolve permanentemente suas funções psíquicas superiores, como a aquisição da linguagem, o surgimento da memória, da criatividade e da imaginação, o desenvolvimento das emoções, a formação de novos tipos de comportamentos sociais (ações conscientemente controladas, processos

voluntários), internalizando as formas culturais de comportamento. Em suma, o psiquismo humano é produto da atividade cerebral e de todo o contexto em que se inter-relacionam os homens, podendo ser compreendido com a totalidade dos processos psíquicos superiores e do comportamento social. Esses processos possibilitam ao homem constituir sua psique, que expressa o modo peculiar de cada um, sua subjetividade, sua individualidade. (PILETTI e ROSSATO, 2013, p. 86)

Assim, a importância desses estudos para a inclusão da criança com autismo está intimamente ligada à necessidade de adequar o sistema educacional e as metodologias utilizadas, para facilitar a aprendizagem e compreensão do contexto social que a criança participa. Em virtude disso é primordial que a criança com autismo possa ter maneiras de se manifestar, entender e ser entendida. Para isso podemos obter avanços com o uso das figuras e dos meios alternativos de comunicação.

A teoria de Vygotsky propõe que uma mediação depende de dois elementos básicos, o instrumento, que regula as ações sobre os objetos e o signo, que regula as ações sobre o psíquico do indivíduo. O signo é compreendido como um objeto, que possa substituir objetos, expressar eventos, ideias e situações e servem como auxílio à memória e atenção do sujeito. Já o instrumento provoca mudanças externas, são resultados de uma resposta de um indivíduo ou da sociedade ao que foi apresentado. (REGO, 2014, p. 50-51)

Piletti e Rossato (2013, p. 9) acrescentam através dos estudos de Vygotsky que:

[...] dentro do desenvolvimento cultural, a criança, de atitudes ingênuas (primitivas e inadequadas) com compreensão insuficiente dos mecanismos, das operações que está utilizando em sua adaptação ao mundo exterior, evolui dessa condição na medida em que vincular os signos com os estímulos apresentados e desenvolver a capacidade de utilizar seus próprios processos neuropsicológicos como técnicas para alcançar determinados fins.

A partir dos pressupostos de Vygotsky a respeito do surgimento da linguagem, Rego (2014) aponta três mudanças essenciais do processo psíquico:

A primeira se relaciona ao fato de que a linguagem permite lidar com os objetos do mundo exterior mesmo quando eles estão ausentes. (...) A segunda se refere ao processo de abstração e generalização que a linguagem possibilita. (...) A terceira está associada à função de comunicação entre os homens que garante, como consequência, a preservação, transmissão e assimilação de informações e experiências acumuladas pela humanidade ao longo da história. (REGO, 2014, p. 53-54)

Com a possibilidade de comunicação, auxiliamos na organização do pensamento do sujeito, fazê-lo abstrair e gerar significados, conduzindo-o ao desenvolvimento do comportamento psicomotor e as funções psicológicas superiores.

Rego (2014, p. 55) ressalta que Vygotsky:

Buscou também observar de forma esquemática as leis básicas que caracterizam a estrutura e o desenvolvimento das operações com signos da criança, relacionando-os com a memória. (...). Esse programa de pesquisa era coerente com a ideia de que a internalização dos sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números) produzidos culturalmente provoca mudanças cruciais no comportamento humano.

A linguagem é para Vygotsky, a mediação que ocorre do pensamento interno ao pensamento verbal. Essa mediação necessita da organização do pensamento interno, que por sua vez depende da assimilação de significados apresentados pelo outro e pelo meio social. Logo, para desenvolver essa habilidade nas crianças com autismo, precisamos inicialmente auxiliá-la na aquisição de signos e na contextualização dos objetos e do meio. Essa passa a ser então o principal papel da mediação pedagógica: auxiliar no processo de organização interna.

2.2.2 Comunicação, Comportamento e Métodos Educacionais

Para ter um ponto de partida na educação escolar de crianças com autismo e com o propósito de facilitar a comunicação, a aprendizagem das crianças com necessidades educacionais específicas e a valorização do sujeito, é necessário conhecimento a respeito das metodologias existentes sobre como facilitar a interação e o processo de ensino-aprendizagem dessas crianças, além de permitir o acesso mútuo de conhecimento dos sujeitos,

conhecendo-o e propondo intervenções adequadas ao desenvolvimento psíquico e motor que ela se encontra.

Buscando estimular e desenvolver habilidades e aprendizagens de crianças com autismo, ou com deficiências intelectuais e/ou motoras, temos comumente a prática do uso de figuras, palavras e materiais concretos, principalmente devido à pouca facilidade para abstração dessas crianças. Essas também são práticas comumente utilizadas para qualquer criança em início de escolarização, principalmente quando se inicia a introdução da leitura de imagens e da escrita. Podemos constatar, portanto, que a inclusão e a facilitação de aprendizagem dessas crianças não está tão longe do que pedem as crianças com desenvolvimento típico.

Temos na educação especial, três formas de intervenção muito utilizadas por pais, escolas, terapeutas, psicólogos e psicopedagogos para tratamento, desenvolvimento, facilitação de aprendizagem e comunicação de crianças com autismo. O ABA (Applied Behavior Analysis) - Análise do Comportamento Aplicada, o TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children) - Tratamento e Educação de Crianças Autistas com desvantagem na Comunicação e a CSA (Comunicação Suplementar e/ou Alternativa), dentro da qual se insere o PECS (Picture Exchange communication system), sistema de comunicação por figuras. Todas elas seguem pressupostos behavioristas, que buscam a modificação do comportamento, mas também nos acrescentam em como facilitar o desenvolvimento e aprendizagem do educando com autismo.

Na Educação Especial, o modelo comportamental está centrado na interdependência entre intervenção e avaliação, portanto, o diagnóstico é realizado mediante a observação das competências e das dificuldades apresentadas por meio de testes, com base em critério e observação do comportamento, que responderão o que o aluno poderá ou não realizar. (ORRÚ, 2012, p. 56)

2.2.2.1 O ABA

O programa ABA baseia seus estudos na observação, análise e explicando a interação entre o meio, o comportamento e a aprendizagem humana. A partir da análise do comportamento é adotado formas de intervenção que possam modificar o comportamento, “o Behaviorismo

concentra-se na análise objetiva do comportamento observável e mensurável em oposição, por exemplo, à abordagem psicanalítica, que assume que muito do nosso comportamento deve-se a processos inconscientes. ” (INTRODUÇÃO À ABA - CAPÍTULO 1-4)

De acordo com a apostila do método ABA, “Ajude-nos a aprender”, o condicionamento operante descrito por Skinner,

[...] é o que usamos atualmente para mudar ou modificar comportamentos e ajudar na aprendizagem. Condicionamento Operante significa que *um comportamento seguido por um estímulo reforçador resulta em uma probabilidade aumentada de que aquele comportamento ocorra no futuro.* (...) Todos nós aprendemos através de associações e nosso comportamento é “modificado” através das consequências. Tentamos coisas e elas funcionam; então as fazemos novamente. Tentamos coisas e elas não funcionam; então é menos provável que as façamos novamente. Nosso comportamento foi “modificado” pelo resultado ou consequência. (ABA INTRODUÇÃO À ABA - CAPÍTULO 1-4)

O programa ABA pode ser utilizado independentemente da idade em que o sujeito com autismo está, e a família e o ambiente familiar são de extrema importância para garantir a assimilação e o desenvolvimento previsto pelo método.

Uma das metodologias trabalhada no método ABA é o DTT (Discrete Trial Teaching) – Ensino por Tentativas Discretas, aplicado pela primeira vez pelo psicólogo Ivar Lovaas (1927-2010) para ensinar crianças com autismo.

Tem um formato estruturado, comandado pelo professor, e caracteriza-se por dividir sequências complicadas de aprendizado em passos muito pequenos ou “discretos” (separados) ensinados um de cada vez durante uma série de “tentativas” (*trials*), junto com o reforçamento positivo (prêmios) e o grau de “ajuda” (*prompting*) que for necessário para que o objetivo seja alcançado. (INTRODUÇÃO À ABA - CAPÍTULO 1-6)

A sessão do programa ABA é programada numa relação um-para-um, mas podem ser aplicados facilmente nas escolas, já que o currículo proposto pelo método tende a ser amplo, com a busca por habilidades acadêmicas, de linguagem, sociais, de cuidados pessoais, motoras e de brincar, dependendo da necessidade de cada criança em particular.

Segundo o manual, “o programa é não aversivo – rejeita punições, concentrando-se na premiação do comportamento desejado”. Não tem por objetivo determinar uma maneira de condicionamento comportamental para crianças com autismo, mas busca também fazer com que o indivíduo possa fazer suas assimilações, em busca da autonomia do sujeito, dando ênfase que é impossível para professores e terapeutas, o planejamento de todas as diferentes necessidades e situações que podem surgir durante a intervenção. (INTRODUÇÃO À ABA - CAPÍTULO 1-5)

2.2.2.2 O TEACCH

O TEACCH surgiu em 1966, com o Dr. Eric Schopler (1927–2006) “que questionava a prática clínica de sua época – a mesma que concebia a origem do autismo segundo uma causa emocional, devendo ser tratado pela concepção da psicanálise.” (ORRÚ, 2012, p. 60)

Ele é considerado um programa educacional e clínico com uma prática psicopedagógica que observa os comportamentos de crianças autistas em distintas situações, de acordo com vários estímulos. (...) O ambiente é totalmente manipulado pelo professor ou pelo profissional que atua com o autista, visando ao desaparecimento ou à redução de comportamentos inadequados a partir de reforço positivo. (...) O professor, entendido como um mediador, aplica uma tarefa a um dos alunos enquanto os demais permanecem trabalhando sozinhos, com o auxílio de um assistente treinado que o observa. A metodologia de ensino se dá a partir da condução das mãos do aluno que faz o uso dos símbolos, em um contínuo direcionamento de sua ação até que se encontre em condições (ou se mostre capaz) de realizar a atividade proposta sozinho, porém, com uso do recurso visual. O método procura, principalmente, focar a comunicação receptiva do aluno, crendo que a ela se antepõe a linguagem expressiva. (ORRÚ, 2012, p. 60-61)

O TEACCH faz o uso de símbolos e imagens, que mesmo sendo de difícil generalização, podem ser internalizadas e vir a gerar significados à criança com autismo. A rotina diária e acadêmica em forma de desenhos ou fotos para o auxílio à criança com autismo, também é muito utilizada na educação infantil para mostrar ao educando o que será ou já foi feito no dia. É uma das diversas práticas que os estudos sobre desenvolvimento e aprendizagem incorporaram no sistema educativo para crianças de dois a sete anos.

Pode-se perceber que as propostas presentes tanto no método ABA quanto no TEACCH, encontram-se em consonância com algumas propostas educativas da educação infantil. Segundo os pensadores abordados, Piaget, Wallon e Vygotsky, a criança na fase de desenvolvimento infantil passa por sequências de receptações do mundo externo, fazendo-se necessário o entendimento do tempo decorrido, da função e utilização dos objetos e das relações interpessoais.

[...] déficits que impossibilitam a pessoa com autismo a desenvolver as funções psicológicas superiores, na medida em que a síndrome a restringe a uma existência empobrecida socialmente, isolando-a de experiências a serem vivenciadas em diferentes espaços culturais. (ORRÚ, 2012, p. 63)

Com o estabelecimento da rotina esclarecida e trabalhada em sala de aula, tanto o educando quanto o educador passam a ter mais autonomia de seus atos posteriores, aumentando a percepção e a observação do que acontece naquele contexto e das atividades que estão sendo desenvolvidas.

Para a criança com autismo,

É preciso atentar para a necessidade de transformação no âmbito educacional desse aluno, de forma que ele supere a falta de sentido inerente a treinos² isolados de comportamentos e de forma que ele amplie o universo cultural e social de suas escolas. (ORRÚ, 2012, p. 63)

As CSA (Comunicação Suplementar Alternativa) aparecem em ambas às propostas de intervenção à criança com autismo, buscando a comunicação que está em desvantagem nas crianças com o transtorno, que têm muitas vezes dificuldade no desenvolvimento da linguagem e da comunicação.

Cada proposta de intervenção adquiriu a partir de suas ideias e formas de tratamento uma maneira de transmitir significados à criança com autismo, esperando dela uma internalização e criação de significação, possibilitando a construção do pensamento concreto, para que em seguida possa-se abstrair e solidificar-se como sujeito, a partir de suas vivências sociais e acadêmicas.

A ideia dessas formas alternativas de comunicação surge a fim de facilitar não só o receptor da comunicação, pais ou professores, mas

² É um termo utilizado pela abordagem comportamental.

principalmente auxiliar o desenvolvimento psíquico da criança, associando essas ferramentas aos estudos sobre aquisição de pensamento e linguagem. “A fim de que tais pessoas possam desenvolver a capacidade de exprimir seus pensamentos e sentimentos”. (ORRÚ, 2012, p. 65)

2.2.2.3 CSAs – o PECS

Quando a criança pega uma figura ou foto, que representa seu desejo, o educador fornece-lhe o que foi solicitado, há um ato comunicativo por parte da criança, que busca a recompensa, receber a matéria concreta. “Com o auxílio dos signos, o homem pode controlar voluntariamente sua atividade psicológica e ampliar sua capacidade de atenção, memória e acúmulo de informação”. (REGO, 2014, p. 52)

Uma CSA utilizada frequentemente com crianças com autismo é o Sistema de Comunicação por Troca de Figuras, o PECS (Picture Exchange Communication System), criado em 1985, por Andy Bond e Lori Frost,

O modelo promove a comunicação aumentativa (para aqueles que têm alguma dificuldade) ou alternativa (para aqueles que não falam). O PECS ensina o indivíduo a dar uma figura de um item desejado para um parceiro de comunicação. O sistema é dividido em seis fases, com objetivos cada vez mais desafiadores à medida que se passa de uma para outra. Nas fases mais avançadas, os indivíduos são ensinados a responder a perguntas e fazer comentários. (...) nas fases 1 e 2, a pessoa estuda o método e aprende que precisa escolher uma figura e entregá-la ao seu interlocutor. Já na 3, ela discrimina a figura. (...) Na fase 4, o PECS ensina a formar frases juntando duas figuras: “Eu quero” e “comer”, por exemplo. Na 5, o usuário responde a perguntas e na 6 ele faz comentários sobre o cotidiano. (<http://www.pecs-brazil.com/news.php#2>)

O treino com o PECS inicia-se a partir dos interesses da criança por algo que ela busque ou costuma querer, como um objeto, um alimento, um local ou brinquedo específico. Dessa forma, o programa propicia que a interação seja iniciada pela criança, com isso, um processo de pensamento pode ser iniciado e verificado.

É de suma importância ao educador, em seu trabalho com a pessoa, fazendo uso de CSA, que construa um programa de intervenção baseado no perfil de seu usuário, no seu contexto e na sua história de vida. Esse programa de intervenção

deverá ser pensado e construído, levando-se em conta, além do usuário, seus interlocutores principais e os contextos mais respectivos com suas necessidades cruciais a serem reveladas. (ORRÚ, 2012, p. 71)

A figura dos objetos, alimentos ou locais são fornecidos gradualmente ao educando, partindo da observação do educador de seus interesses e preferências. O processo de ensino – aprendizagem inicia-se na transposição do físico e concreto, o objeto ou lugar, para uma relação de representação simbólica do que o educando normalmente busca e tem naquele contexto social através das imagens ou fotos.

A partir desse treino, busca-se que a criança com autismo consiga desenvolver as habilidades de comunicação, através da motivação da criança em ter o que ela quer e a partir da resposta imediata do outro que oferece o que foi solicitado por meio da imagem ou foto. A necessidade do outro também se torna muito importante para o método, pois inicia também uma relação de confiança e de mediação, dando a possibilidade de criação de vínculo e da busca pelo social.

Compreender a questão da mediação, que caracteriza a relação do homem com o mundo e com os outros homens, é de fundamental importância justamente porque é através deste processo que as funções psicológicas superiores, especificamente humanas, se desenvolvem. (REGO, 2014, p. 50)

No treino, inicialmente, a subjetividade da criança com autismo fica baseada na interação e na voz do outro. Quando a criança apresenta uma imagem ou foto, o educador tem a possibilidade de contextualizar aquela ação, por exemplo, se a criança entrega a figura do parque da escola, além da resposta de ser levada ao parque, pode-se acrescentar uma ação, comentário ou uma abstração social, como “Você quer ir ao parque, vamos brincar! Oba! ”. Isso auxilia à criança com autismo a generalizar e internalizar seus desejos, signos, significados e ações sociais.

No PECS, as palavras são introduzidas ao visual da criança, juntamente com a falta do concreto (abaixo da imagem de um pão tem a palavra escrita), esse processo contribui também para a absorção de signos e possibilidade de formação de significados. A criança passa a montar frases utilizando essas

informações, e a partir daí pode-se facilitar a compreensão da função dos artigos, pronomes verbos e adjetivo.

Futuramente, as internalizações dessas aprendizagens possibilitarão, mesmo que de uma maneira não oral, que a criança com autismo possa se comunicar com eficiência e funcionalidade, tal qual uma criança surda que faz o uso de língua de sinais.

[...] durante primeira infância a uma transformação da inteligência que, de apenas senso-motora ou prática que é o início, se prolonga doravante como pensamento propriamente dito sob a dupla influência da linguagem e da socialização. (PIAGET, 2006, p. 27)

As CSA, sistemas de comunicação suplementar alternativa, objetivam sequenciar o pensamento e as ações da pessoa com deficiência, de maneira que ela possa desempenhar a comunicação e conseqüentemente obter o desenvolvimento social e cognitivo esperado.

O pensamento concreto na criança inicia-se, para Piaget, com o aparecimento da linguagem, quando as condutas afetivas e intelectuais do sujeito são modificadas profundamente, “a criança torna-se, graças a linguagem, capaz de reconstruir suas ações passadas sob formas de narrativas, e de antecipar suas ações futuras pela representação verbal” (PIAGET, 2006, p. 24)

A partir dessa etapa, surge o início da socialização da ação, indicando o aparecimento do pensamento, constatado pela interiorização da palavra e da ação, ou seja, a interpretação e reprodução dos símbolos e significados.

Piletti e Rossato (2013) esclarecem, a partir dos estudos de Piaget, que nesse estágio a criança já passa a desenvolver a função simbólica, sendo assim esse desenvolvimento pode ser observado não só através da linguagem verbal, como do desenho, da imitação e da dramatização, através das brincadeiras e dos monólogos.

Quando a criança com autismo passa a conseguir se comunicar, as birras e comportamentos inadequados tendem a diminuir, pois ela passa a entender que aquela forma de comunicação é mais eficaz e a resposta é mais rápida. Esse processo de pensamento também exige muito da abstração da criança, por isso é necessário que o reforço, ou objeto solicitado pela criança,

seja dado de forma imediata, para que facilite a criança o entendimento daquela forma de comunicação.

É importante lembrar que para que isso possa ocorrer em sala de aula é imprescindível um ambiente estimulador para que se possa ampliar mais o interesse do sujeito pelo mundo externo, além de uma observação e atendimento imediato às solicitações, desejos e necessidades do educando.

3. O PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR

Para assegurar o processo de desenvolvimento da criança com autismo, ficou assegurado ao educando através da Lei nº 12.764/2012 – PN – TEA, decreto nº 8.368/14, a oferta de um profissional de apoio escolar, que possa acompanhá-lo e auxiliá-lo nas atividades cotidianas escolares, bem como assegurar o desenvolvimento psíquico e motor desses educandos.

Para auxiliar na definição e da especificação da atuação desse profissional, surgiram as notas técnicas do Ministério da Educação, que tentam expor as funções e deveres do PAE, mantendo os preceitos da educação inclusiva, onde o professor deve continuar sendo a principal referência para o ensino e planejamento das atividades e intervenções que serão conduzidas para aprendizagem dos estudantes.

A Nota Técnica, 19/2010 – MEC/SEESP/GAB traz pontos importantes a respeito da inclusão desse profissional de apoio,

Não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas, ao aluno público alvo da educação especial, e nem responsabilizar-se pelo ensino deste aluno.

Ressalta-se que os estabelecimentos de ensino deverão ofertar os recursos específicos necessários para garantir a igualdade de condições no processo educacional, cabendo-lhes a responsabilidade pelo provimento dos profissionais de apoio. Portanto esta obrigação não deverá ser transferida às famílias dos estudantes público alvo da educação especial, por meio da cobrança de taxas ou qualquer outra forma de repasse desta atribuição. (MINISTERIO DA EDUCAÇÃO, Nota Técnica 19/2010 – MEC/SEESP/GAB)

No entanto o Ministério da Educação emitiu em 2013 a Nota Técnica Nº 24/2013 na qual explica que

A formação dos profissionais da educação possibilitará a construção de conhecimento para práticas educacionais que propiciem o desenvolvimento sócio cognitivo dos estudantes com transtorno do espectro autista. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação Especial, Nota Técnica Nº 24/2013)

Dessa maneira, os profissionais que trabalham no contexto escolar com crianças com autismo devem estar atentos às propostas de mediação pedagógicas para a aquisição de competências, levando em conta a

organização das atividades inerentes ao contexto educacional, evitar o estabelecimento de rituais inadequados como horário reduzido ou aula em salas separadas, a utilização do ambiente escolar como forma de proporcionar a autonomia e o estímulo às relações sociais e aquisição de novas competências, utilizando parâmetros individualizados e flexíveis de avaliação, valorizando cada pequeno progresso do educando em relação a si e ao meio.

A nota traz também a importância da interlocução entre a família e demais profissionais da área clínica que atuam com o educando e a escola, de modo que os profissionais que irão interagir com as crianças no contexto escolar estejam a par e compreendam os desafios e avanços presentes no processo de escolarização desse sujeito, dessa maneira, possibilitamos a identificação das competências de comunicação e linguagem desenvolvidas pelo estudante.

Consta na Nota Técnica e faz-se necessário, a partir da proposta de inclusão, a flexibilização do currículo escolar, “mediante as diferenças de desenvolvimento emocional, social e intelectual dos estudantes com transtorno do espectro autista”, onde devem ser consideradas “a multiplicidade de dimensões que envolvem a alfabetização, a resolução das tarefas e as relações interpessoais, ao longo da escolarização” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Nota Técnica Nº 24/2013)

Para isso os educadores devem estar atentos e acompanhar as respostas do educando na aquisição dos conhecimentos e fazer o planejamento e a organização das intervenções valorizando as características individuais da criança com autismo “com a elaboração do plano de atendimento objetivando a eliminação de barreiras que dificultam ou impedem a interação social e a comunicação” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Nota Técnica Nº 24/2013), podendo fazer o uso dos métodos e técnicas dos Sistemas de Comunicação Alternativa (CSA)

Diante das necessidades educacionais observadas do educando com autismo e objetivando que ele tenha total acesso e desenvolvimento das habilidades propostas à educação infantil, é necessário pensarmos nas dificuldades do professor em assumir, sozinho, as intervenções necessárias para que ocorra o desenvolvimento social e cognitivo de todos os educandos presentes na sala de aula, tendo como pressuposto que cada um possui sua singularidade e particularidade. Por isso,

O serviço do profissional de apoio, como uma medida a ser adotada pelos sistemas de ensino no contexto educacional deve ser disponibilizado sempre que identificada a necessidade individual do estudante, visando à acessibilidade às comunicações e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Nota Técnica Nº 24/2013)

Dentre os motivos levados à necessidade desse profissional, que partem das particularidades do atendimento a essa criança, podemos colocar também o número de indivíduos com o qual o professor atua. O número de crianças em sala de aula, mesmo havendo na proposta da educação inclusiva a determinação de um número reduzido de estudantes em classes que tenham uma criança com necessidade educacional específica, sabemos que esse direito, infelizmente, quase não se aplica à educação brasileira, principalmente no contexto das escolas particulares.

A nota destaca os aspectos a serem observados com a inclusão desse profissional, dentre eles o esclarecimento de quando deverá ser solicitada e interrompida essa oferta.

[...] aos estudantes que não realizam as atividades de alimentação, higiene, comunicação ou locomoção com autonomia e independência, possibilitando seu desenvolvimento pessoal e social, justificando a necessidade do profissional, para que o educando possa ser atendido. Justifica-se quando a necessidade específica do estudante não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Nota Técnica Nº 24/2013)

É importante lembrar que o atendimento prestado pelo PAE, não substitui a escolarização, nem o atendimento educacional especializado (como sala de recursos ou uso de tecnologias assistida), “mas articula-se às atividades da aula comum, da sala de recursos multifuncionais e demais atividades escolares”. A necessidade desse profissional “deve ser periodicamente avaliado pela escola, juntamente com a família, quanto a sua efetividade e necessidade de continuidade. ” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Nota Técnica Nº 24/2013)

3.1 O PAE e a criança com autismo

Percebemos as dificuldades sociais e curriculares presentes no contexto escolar para permanência de uma criança com autismo principalmente na educação infantil, por isso torna-se importante observar também como será a inclusão e intervenção desse outro profissional, que mesmo estando disposto a assegurar que as necessidades específicas da criança sejam atendidas, também deve primar por sua autonomia e na busca por novos desenvolvimentos, na área social, cognitiva e comportamental.

[...] o fascínio exercido pela criança autista é sempre objeto de comentários vis a vis o caráter enigmático de seu isolamento extremo, que *negligencia, ignora ou recusa* tudo o que vem do exterior. A criança autista trata os estímulos externos como se não existissem. Se esse comportamento de exclusão não é suficiente, os estímulos são então sentidos como intrusões profundamente perturbadoras, provocando reações, as vezes violentas. (TAFURI, 2003, p. 18)

Deve-se ter o cuidado para que as crianças e demais docentes não interpretem a possível recusa da criança com autismo pela interação com o “ele gosta de ficar sozinho”. Essa perspectiva impossibilita que as demais crianças ou professores busquem a interação com esse sujeito, fortalecendo a deficiência e a exclusão. É necessário que todas as crianças, professores e demais profissionais, saibam como participar do contexto social e particular daquele educando, buscando interagir de forma natural e espontânea, respeitando sua singularidade.

O PAE, incluído na rede regular de ensino infantil, deve ter em mente o desenvolvimento próprio da criança e as necessidades específicas do educando, de modo que as intervenções sejam eficazes e proporcionem a interação desse sujeito com os outros e com o meio, recebendo e acompanhando a sua maneira os conteúdos e os processos de desenvolvimento.

É possível comparar o papel do Profissional de Apoio Escolar, com a função do Acompanhante Terapêutico (AT). Parra (2009) em sua dissertação de mestrado, acrescenta-nos como surgiu essa profissão e os caminhos percorridos até a inclusão desse profissional em contexto escolar. A autora faz menção à dissertação de Carvalho (2002),

Em sua dissertação de mestrado intitulada *Acompanhamento Terapêutico: que clinica é essa?* Carvalho (2002) aponta que o AT surge no início dos anos 70 sob forte influência argentina, sendo que duas tradições distintas, embora similares, fazem parte da genealogia do AT: o “amigo qualificado” e o “auxiliar-psiquiátrico” (PARRA, 2009, p.17)

Parra (2009) esclarece que a profissão do acompanhante terapêutico surgiu a partir do movimento antipsiquiátrico, cujos precursores buscavam o resgate à dignidade dos sujeitos, que foram esquecidos e observados apenas em decorrência dos sintomas e da deficiência. Buscavam a inclusão desses indivíduos na sociedade e o fim da segregação e da exclusão social.

Ainda sobre o surgimento da profissão de acompanhante terapeuta, Parra (2009, p. 23) aborda Silva e Silva (2006), que segundo a autora “defendem que a invenção da prática do AT foi possibilitada a partir do surgimento do hospital-dia, dos psicofarmacos, da comunidade terapêutica e do contexto da reforma psiquiátrica” e complementa,

[...] o termo AT surgiu, inicialmente, para dar nome a uma prática exercida nas ruas, fora de qualquer instituição, cuja função é devolver a vida social aos pacientes em grave sofrimento psíquico que até então permaneciam trancafiados e isolados do restante do mundo. Entretanto, segundo Gavioli, Ranoya e Abbamonte (2001), o AT “... tem sido um termo utilizado, por empréstimo, para identificar esta prática social na escola. O empréstimo do termo pode ser entendido pela função que o acompanhante possui em escutar, dar voz e encaminhar *in locus*, as construções particulares que os sujeitos encontram como saídas possíveis para as diversas problemáticas que enfrentam no laço social”. (PARRA, 2009, p. 79).

Dessa maneira, compreendemos o surgimento do outro, nos processos de inclusão da pessoa com deficiência, e mais especificamente do PAE no contexto escolar. As aproximações sociais e a internalização dos conhecimentos propostos partem, de acordo com as teorias sócio construtivistas, do incentivo gerado pelo outro e pelo meio. Sendo assim, esse outro, no contexto educacional, tanto devido à proximidade imediata de resposta e observação, quanto à afetividade que é construída diretamente e constantemente entre esse profissional e a criança acompanhada, se torna o PAE.

Embora os Sistemas Suplementares e ou Alternativos de comunicação sejam de grande utilidade como um apoio para o

trabalho com pessoas que apresentam *déficits* no desenvolvimento da linguagem, no cognitivo e no emocional, como nos casos de deficiência mental e de autismo, é essencial a atuação de um educador que mantenha diálogo e ação mediadora constante com seus alunos. (...) Falta ao autista uma abordagem educacional que não se reduza ao treinamento de habilidades de comunicação, mas sim que esteja aberta à sua constituição enquanto sujeito, a partir do desenvolvimento da linguagem, da interação social, de sua contextualização histórica. (ORRÚ, 2012, p. 76)

O trabalho do Profissional de Apoio Escolar deve ser focado em observar o educando de forma singular, entendendo como ele aprende e demonstra o que sabe, aprendendo suas expressões e a lidar com suas frustrações. Identificando as dificuldades da criança e buscando juntamente com o professor, formas de superá-las, dessa maneira, o PAE torna-se o elo entre a criança autista e o professor, mas não deve interferir na relação entre eles. Além disso, torna-se também o elo entre o educando e as demais crianças e o contexto social. Facilitador das internalizações e interações do estudante a partir das contextualizações e incentivos a ter como referência o (a) professor (a) regente, o (a) auxiliar e os amigos da turma.

A intervenção desse profissional deve partir, como o professor com qualquer outra criança, da afetividade, mostrando o valor e a função do outro, para então agregar a esse vínculo a possibilidade de criação de novos vínculos, com o meio externo e com as demais pessoas que o constituem. A criança com autismo é um sujeito com o processo de construção do EU em constante variação, um processo cíclico, com rupturas que o integram e o afastam do contato com o outro. O PAE é um outro constante, que deve primar por não interromper o processo de construção do EU, mas sim confrontar, de maneira construtiva, essa formação.

Devido ao contágio emocional, pode se estabelecer um circuito de trocas e de partilha de significados, mas é importante que o adulto esteja sempre refletindo sobre suas ações e tentando não misturar as próprias emoções para poder promover cada vez mais a diferenciação e não a fusão. (BASTOS, 2003, p.76)

Com o atendimento direcionado do PAE, com o incentivo a busca pelo social e não só pelo próprio EU, a criança com autismo tem a possibilidade de ampliar seus signos e significados, passando a entender e aceitar o convívio com seus semelhantes, dar significado próprio aquele contexto, internalizando

pouco a pouco suas obrigações, o que pode ou não fazer, o que tem acesso ou não naquele meio ou momento, e principalmente, quem são aquelas pessoas, o que estão fazendo e quais podem ser as respostas para essas interações.

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel do instrumento no trabalho. Mas essa analogia, como qualquer outra, não implica uma identidade desses conceitos similares. (VYGOTSKY, 2003 p.70)

3.2 Os outros a partir do PAE.

Bastos (2003) nos esclarece que a partir dos pressupostos de Wallon, que no desenvolvimento típico infantil, o sujeito toma a consciência de seu eu, para posteriormente conceber a ideia do outro e do eu do outro. “A consciência foi associada por muito tempo a uma realidade essencialmente individual, da qual resultaria a sensibilidade subjetiva pelo seu poder de introspecção. ” (BASTOS, 2003, p. 59)

As influências entre o eu e o outro são recíprocas e variam de acordo com as situações, com as necessidades próprias dos diferentes momentos de evolução. Essas alterações são muito mais aparentes nas crianças devido às consequências do processo de construção de sua pessoa, evidenciadas nos momentos de crise em que buscam afirmar-se perante os outros. Wallon levanta a hipótese de que a relação com as outras pessoas é intermediada pelo fantasma do outro que cada um de nós traz em si. Esse fantasma sofre algumas variações de intensidade, responsáveis por regular o nível das relações com os outros. (BASTOS, 2003, p.60)

Sendo assim, a consciência do EU, e conseqüentemente do eu social, só pode ser formada a partir da consciência e da diferenciação do outro. O profissional de apoio escolar torna-se então o intermediário na construção dessa personalidade, quando atua com crianças com autismo. Trabalhando o conceito do eu, do outro e do social.

Seguindo os pressupostos de Wallon, a consciência corporal é adquirida, no desenvolvimento típico, nos primeiros três anos, e parte da capacidade simbólica do indivíduo de ler e criar signos, gerar significados e internalizações. É necessário que o PAE possa da maneira mais apropriada ao

estudante, tirá-lo da zona de conforto, construída no desenvolvimento social, afetivo e de linguagem da criança com autismo, que fica voltada às estereotipias e atividades repetitivas sem contextualização.

Wallon destaca o papel fundamental da imitação para o advento da representação, afirmando que as etapas sucessivas da imitação possibilitam que a representação, que ainda não existia, possa formular-se. A representação estabelece novas conexões entre o homem e as coisas, possibilitando pensa-las em sua ausência e substitui-las por algo que as possa significar. (BASTOS, 2003, p. 72)

Desenvolvendo as habilidades sociais e comportamentais, de modo que a criança com autismo realize as atividades em consonância com o restante da turma, o Profissional de Apoio Escolar estará facilitando tanto a aproximação da criança com autismo do cotidiano escolar e assimilações propostas pelo ambiente, como auxiliando o professor na realização das atividades coletivas e particulares de maneira mais inclusiva, atendendo e interagindo com a criança com autismo mais facilmente, aumentando o grau de resposta, interação e desenvolvimento social, na busca pela autonomia do sujeito.

A partir do contato afetivo entre PAE e educando e da formação do vínculo, é possível abrir espaço para descobertas conjuntas, que prosseguem com o ensino e incentivo ao uso dos materiais que estão presentes no social. Trabalhando a funcionalidade das coisas e propondo as atividades comuns, de modo que a criança com autismo passe a ter autonomia e construção de pensamento. Fazendo o uso dos materiais de forma funcional e conseguindo, a sua maneira, comunicar-se e socializar.

Bastos (2003, p.139) afirma que:

Tanto na psicanálise como na teoria walloniana a constituição do sujeito passa necessariamente pela aquisição da representação corporal. (...). Esse aprendizado é a consequência do contínuo exercício de aprender seu corpo em relação aos demais, da utilização de analogias, assimilações e diferenciações. Apesar das diferentes concepções sobre essa identificação da imagem especular e de seu significado, ela é ressaltada como a condição fundamental para a constituição do sujeito ou para a construção da pessoa, e coincide com o momento de evolução da criança nas duas teorias.

Jerusalinsky (1984) aborda algumas definições e causas para o autismo, como de Tustin (1972, p. 9/11) “uma parada do desenvolvimento psicológico

que se torna intensamente rígido, numa fase muito primitiva, ou de uma regressão a tal fase”, de Mahler, “o autismo normal é, como estado, anterior a capacidade de pensar (pré pensamento), ao passo que o autismo patológico é um estado de *antipensamento*” e de Rosine e Robert Lefort (1983, p. 364/66), “a ideia de que o autismo consiste na ausência do Imaginário/Simbólico propriamente ditos.” (apud JERUSALINSKY, 1984, p. 27)

De acordo com Trevarthen, Aitken, Papoudi e Robarts (1998), por exemplo, o autismo se deve a um distúrbio do mecanismo inato para se relacionar com pessoas, o que afeta o desenvolvimento da linguagem porque as funções de atenção e intersubjetividade com desenvolvimento precoce estariam prejudicadas. Ou seja, o autismo é visto como uma condição que afeta o desenvolvimento do sistema interativo pré-linguístico inato. (LAMPREIA, 2007, p. 106)

Sendo assim, o PAE passa a ter um papel fundamental na representação do contexto e da subjetividade, que está aflorando naturalmente nos demais educandos a partir de suas interpretações sobre o que está sendo transmitido pelo professor, à criança com autismo. Incentivando-a a observar o que está acontecendo, o que o professor está mostrando ou fazendo, contextualizando o que deve ser feito naquele momento, o que as demais crianças estão fazendo e estimulando-a a estar mais atenta e participativa ao que acontece ao seu redor.

A busca pela interação autônoma e espontânea desse sujeito surge a partir das mediações, explicar como deve ser feito, mostrar como o amigo faz, fazer junto e da razão ou justificativa, dos motivos e funcionalidade de determinadas atividades. Dessa maneira estaremos possibilitando a internalização, assimilação e desenvolvimento cognitivo, cultural do que está sendo transmitido, bem como prevenindo o surgimento de comportamentos inadequados pela falta da antecipação.

Para Vygotsky (2003, p.41), todas as funções psicológicas superiores se originam de fatores sociais, através do outro, da aquisição dos signos e significados, da percepção da linguagem e dos valores culturais apresentados pelo meio, “A relação entre o uso de instrumentos e a fala afeta várias funções psicológicas, em particular a percepção, as operações sensório motoras e a atenção, cada uma das quais é parte de um sistema dinâmico de

comportamento. ” Rego (2014, p. 58) acrescenta ainda que na perspectiva de Vygotsky,

O desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sócio cultural em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica (e dialética) através de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo.

É preciso lembrar Cavalcanti e Rocha (2001, p. 54) quando ressaltam a partir dos estudos e observações de Kanner, realizadas com as crianças que apresentavam sintomas de autismo em 1943,

Do ponto de vista metodológico, Kanner foi coerente ao descrever cada criança para diferencia-las das outras e mostrar cada uma delas na sua singularidade. (...) O que as crianças estudadas por Kanner tinham em comum era exatamente a singularidade de cada uma. Por essa característica foram classificadas primeiramente como portadoras de um “distúrbio autístico do contato afetivo” e, em seguida, como autistas.

Pela fuga do contato social, ou das interações causadas por esse contato, a criança com autismo passa a ter dificuldade no desenvolvimento social, cognitivo e afetivo, que tem como base a linguagem (oral) e as regras de comportamento que dão suporte as estruturas cognitivas e sociais das crianças com desenvolvimento típico. A criança com autismo, tem dificuldade em se expressar e ser entendido, por não ter desenvolvido essas habilidades sociais, como a imitação, o apontar e a atenção compartilhada. Assim, a inclusão desse educando fica comprometida.

Através das intervenções cotidianas ocorridas no contexto escolar, que expõe a criança as regras, mudanças de rotina e ambiente, fluxo intenso de pessoas e atividades diferentes e sequenciais, surgem os desequilíbrios constado também na teoria de Piaget, porém, tem-se o adicional da desestruturação do desenvolvimento da criança com autismo abordados por Kanner. Essas intervenções e mudanças constantes de rotina e atitude, podem gerar os comportamentos inadequados ou de fuga.

Vygotsky (2003, p. 29) aponta a partir dos pressupostos de Shapiro e Gerke que:

De acordo com sua visão, a experiência social exerce seu papel através do processo de imitação; quando a criança imita

a forma pela qual o adulto usa instrumentos e manipula objetos, ela está dominando o verdadeiro princípio envolvido numa atividade particular.

Segundo Vygotsky (2003, p. 29), esses autores demonstram que as ações pouco a pouco repetidas, acumulam-se e sobrepõe-se, as que são realizadas mais constantemente se cristalizam no inconsciente, “O resultado é a cristalização de um esquema, um princípio definido de atividade. A criança, à medida que se torna mais experiente, adquire um número cada vez maior de modelos que ela compreende”.

A partir disso, segundo Vygotsky (2003, p. 33), a fala passa a ter um papel essencial na organização das funções psicológicas superiores das crianças.

O momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem. (...) Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos.

Por muitas vezes não haver o desenvolvimento da linguagem nas crianças com autismo, surge a necessidade de ofertar a exposição de imagens e afetividade constante a esses educandos, pois só a partir dessas tentativas de mediação conseguiremos interpretar e dar voz e signos às ações e interesses desse indivíduo. Buscando sempre a generalização daquilo que ele está aprendendo, possibilitando a assimilação e a construção de significados.

Refletindo a respeito do desenvolvimento e do fracasso escolar presente nas escolas e em crianças com desenvolvimento típico, podemos supor que a impossibilidade na realização das atividades pode ter uma origem orgânica, a criança naquele dia não dormiu bem ou teve muitas atividades externas e a atividade proposta possivelmente exija muito da atenção ou esforço motor, que naquele momento a criança não está dispondo, ou pode ter uma origem cognitiva, o que está sendo proposto é de difícil entendimento. Nesse caso é

necessário estar atento, propor outras formas de apresentar o mesmo conteúdo, tentando facilitar a abstração e a aprendizagem da criança.

Outra possibilidade, é que o que está sendo proposto é algo já conhecido e sabido pela criança. Em ambos os casos dessa “origem cognitiva”, o efeito é uma frustração da criança e conseqüentemente, a desmotivação para realizar a atividade, sendo assim é necessário, como com qualquer outro educando, entender o que a criança tenta demonstrar e buscar outras formas de realizar a intervenção, de modo a reaver sua motivação e seu interesse pelo que foi proposto, seja ela uma atividade cognitiva, motora ou social.

[...] Lacan nos ensinou que uma fala apenas é uma fala, porque alguém acredita nela. A nós, mostrar à criança – mesmo que seus sinais sejam difíceis de decifrar – que o que ela diz pode fazer mensagem para o destinatário que somos. Constatamos, então, que, conforme seu próprio caráter, a criança opera toda uma série de processos psíquicos capazes de suprir o que falha em seu funcionamento mental. (LAZNIK-PENOT, 1997, p.12)

Sendo assim, podemos entender os comportamentos excludentes ou inadequados como uma forma de manifestação do consciente, logo uma forma de comunicação. Com isso em mente, o papel inicial do PAE é entender essa forma de comunicação e tentar fazer com que ela seja mais funcional tanto para a criança com autismo, quanto para o contexto que ele está incluído, de maneira que todas as crianças e professores possam entender o que ela está querendo transmitir.

Devemos estar cientes de que o objetivo do trabalho do PAE é auxiliar tanto o desenvolvimento social da criança com autismo, ajudando-o a entender e respeitar as normas e regras do contexto escolar, realizar as atividades de registros, avaliações, aperfeiçoamento e lúdicas, utilizando métodos e técnicas que o auxiliem no desenvolvimento cognitivo e motor como também auxiliar os professores, auxiliares, demais educadores e crianças a interagirem com o educando com autismo, de modo que ela venha ser reconhecida como sujeito pleno, com habilidades e dificuldades tal qual qualquer outra criança inserida na educação infantil.

Motivando o engajamento da criança com autismo nas atividades coletivas, com contextualizações e adaptações que podem ser necessárias e identificadas através das investigações e observações, o professor consegue

observar e dar abertura para aquisição ou averiguações de conhecimentos prévios não estabelecidos ou identificados, de modo a facilitar a abstração ou a generalização do conteúdo ou da atividade.

Dessa maneira, o PAE possibilita o surgimento de uma intersubjetividade na relação educativa dessa criança, observando naquele contexto, aquilo que ele gosta ou não gosta de fazer, os conhecimentos que já foram internalizados e aqueles que não foram. Suas preferencias no contexto e momentos, o desenvolvimento que está ocorrendo ou que pode ser alcançado, e o mais importante, como aquele sujeito aprende, suas dificuldades e habilidades.

Porém, essas intervenções podem ocasionar alguns comportamentos tidos como inadequados, como machucar o próprio corpo, se morder, bater a cabeça na parede, mesa, machucar o outro, PAE, professor ou demais crianças, ou podem ser choros e birras, que oscilam entre gritos e lágrimas, chorar compulsivamente ou jogar-se no chão ou simplesmente uma abstração momentânea, por parte da criança, que impossibilita a interação. Esses comportamentos podem durar horas ou apenas alguns minutos.

Tanto o tempo quanto a intensidade ou frequência com que esses comportamentos aparecem dependem muito do nível de frustração que a criança suporta, seu desenvolvimento psíquico e capacidade de se comunicar. Por isso é fundamental que os professores e em especial o PAE tenham conhecimento prévio dos métodos utilizado pelos profissionais, e dos motivos que levam a criança àquele comportamento, a fim conseguir entender o que ela está manifestando e a partir desse entendimento buscar a melhor forma para acalmá-la e fazê-la voltar ao contexto ou atividade proposta.

A análise desses comportamentos é fundamental para o entendimento e compreensão do sujeito. A partir deles pode-se supor a presença do consciente da criança a respeito do fator externo e tentar, com a observação do contexto ocorrido e da reação obtida, averiguar o que impossibilitou a realização da atividade proposta, para que em outro momento a intervenção possa ser feita de forma mais efetiva e funcional, primando pelo bem-estar físico, social e mental da criança.

Estabelecido um vínculo entre a criança com autismo e o meio educacional, o papel PAE tende a ser desnecessário, tendo em vista que o estudante já consiga, ainda que com suas limitações e dificuldades nas

interações sociais, sentir-se comum as demais crianças, imitando suas ações, fazendo o que é proposto sem gerar comportamentos inadequados e tendo o professor e as demais crianças como referência necessária, positiva e construtiva. Isso não constitui, porém, a retirada dos materiais de apoio ou a forma de comunicação que o estudante passou utilizar, pois como qualquer criança com deficiência auditiva ou visual, não se pode retirar o uso de LIBRAS ou dos materiais de apoio no processo de inclusão e aprendizagem delas.

No momento em que as crianças desenvolvem um método de comportamento para guiarem a si mesmas, o qual tinha sido usado previamente em relação a outra pessoa, e quando elas organizam sua própria atividade de acordo com uma forma social de comportamento, conseguem, com sucesso, impor a si mesmas uma atitude social. A história do processo de internalização da fala social é também a história da socialização do intelecto prático das crianças. (VYGOTSKY, 2003, p. 37)

Um fator importante dessa profissão, é que o sentido de suas intervenções parte do pressuposto de tornar a vida do estudante com autismo mais significativa, de maneira que ele possa vir a realizar as atividades e interagir com o meio de forma espontânea e autônoma, sem a necessidade constante de ajuda ou de um profissional próprio para atendê-lo. Só assim esse estudante estará realmente incluído em sala de aula.

O profissional de apoio age como mediador entre o sujeito com autismo e seus comportamentos e vínculos sociais, de modo que facilite a interação e a comunicação entre ele, os demais educandos e professores. Para isso, é necessário que enquanto PAE, o educador ensine também às demais crianças como brincar com ele, ajudando-os a interpretar o que ele gosta ou desgosta, aprendendo a ler os sinais do corpo dele e os momentos mais adequados para buscar a interação com ele. Conversar a respeito de como ele entende o mundo e as necessidades sociais e cognitivas desse amigo.

O papel do professor também deve ser bem esclarecido, a criança com autismo não passa a ter um professor particular, alguém que passará o conteúdo exclusivamente para ele e lidará com todos os seus processos de ensino-aprendizagem. O PAE é um instrumento de apoio, tal qual uma CSA, presente para facilitar a interação daquela criança com o meio, mas não responsável por seu desenvolvimento pessoal e cognitivo. O professor deve se fazer presente em todos os momentos possíveis, principalmente

parabenizando o estudante e suas atitudes e exigindo-lhe que faça o que é dito, também, por ele. Assim, pouco a pouco a criança com autismo passa a buscar não só o afeto ou ajuda do PAE, mas de todos que estão naquele contexto, pois todos se tornam referência do outro, tão necessário para nosso desenvolvimento pessoal e social.

Além da relação de troca de função entre professor e PAE, para a melhor inclusão da criança com autismo, visando que ele é um estudante como qualquer outro e que necessita ter o contato frequente tanto com o professor quanto com o auxiliar de sala para que possa ampliar suas referências naquele contexto, a relação da família com o PAE também é fundamental, a partir da troca de informações, dicas para realização do dever de casa, além da troca diária de informações sobre o educando.

Assim como qualquer responsável, os pais de uma criança com autismo, por não terem o conhecimento do dia a dia de sala de aula pela própria criança, necessita saber o que acontece na escola pelos outros profissionais, e principalmente pelo PAE, que está mais presente e entendendo as necessidades da criança, para que dessa forma eles possam em casa, em outros ambientes e momentos, generalizar aquilo que sabem que está sendo trabalhado na escola. Ampliando e dando valores e significados a tudo que aquele estudante tem contato em contexto escolar.

É fundamental que o PAE e o professor conversem e planejem juntos, as atividades e intervenções a serem feitas, dessa maneira torna-se mais fácil a adaptação ou antecipação de conteúdo, visando dar mais sentido ao que será trabalhado posteriormente com o educando com autismo.

Para ampliar as possibilidades de troca e investigação de desenvolvimento e planejamento, pode ser incorporado um diário para a criança, onde inicialmente o PAE possa escrever o que foi feito, o comportamento de resposta da criança, o que é possível verificar que ele sabe ou não sabe, como recebe as interações com as demais crianças, como foram feitas as atividades e ter base para acompanhar o desenvolvimento dessa criança. O mais importante dessa forma de registro é visar que qualquer profissional que entre em contato com aquela criança, terá um histórico do desenvolvimento cognitivo, comportamental e social do sujeito naquele contexto, podendo assim propor atividades, um objetivo específico ou propor

formas diferentes de intervenção, visando sempre a generalização do que está sendo trabalhado na escola, buscando o desenvolvimento pleno do sujeito.

4. METODOLOGIA

Este trabalho se constitui a partir de um olhar e uma abordagem qualitativa de pesquisa, a partir de descrições, comparações e interpretações, buscando entender um fenômeno específico em profundidade. Nesta abordagem, o pesquisador é o instrumento principal, onde valoriza o processo e não apenas o resultado, dado que abre espaço para a interpretação. Nosso interesse específico em olhar o movimento escolar do profissional de apoio nos fez optar por esta abordagem.

Segundo Minayo (1999), na abordagem qualitativa não podemos pretender encontrar a verdade com o que é certo ou errado, ou seja, devemos ter como primeira preocupação à compreensão da lógica que permeia a prática que se dá na realidade. Ela se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, fazendo emergir aspectos subjetivos e atinge motivações não explícitas de maneira espontânea, visto que não pretende generalizar as informações.

O trabalho do PAE deve buscar compreender o estudante e atender as exigências específicas de suas limitações, auxiliando a criança e todo o contexto escolar, visando uma educação mais inclusiva.

Buscamos nesse trabalho entender como surge a necessidade desse profissional de apoio no contexto da educação infantil, a função que esse profissional assume dentro de sala de aula em parceria com o professor regente e demais profissionais, como também demonstrar os benefícios sociais e cognitivos que a presença desse profissional possibilita.

Na pesquisa qualitativa a verdade não se comprova numérica ou estatisticamente, porém convence na forma de experimentação empírica, a partir da análise feita detalhadamente, abrangente, consistente e coerentemente, assim como na argumentação lógica das ideias. Por este motivo, ela é mais utilizada e necessária nas ciências sociais, onde o pesquisador participa, compreende e interpreta (MICHEL, 2005). É mais participativa e menos controlável, dado que os participantes podem direcionar o rumo em suas interações com o pesquisador.

A discussão foi baseada em análise e descrição de cenas, a partir de recortes feitos do diário de registros no ano de 2015, e observações e

intervenções realizadas até junho de 2016. O diário de campo foi importante como dispositivo metodológico de pesquisa.

O diário de campo é um dispositivo importante em todas as etapas de uma pesquisa de campo, devendo fazer parte do mesmo processo de pesquisa. Ele se caracteriza por ser um instrumento de registro diário. E, também, podemos dizer que o diário é uma parte das técnicas de pesquisa. De acordo com Minayo (1993), um diário de campo é caracterizado por onde

[...] constam todas as informações que não sejam o registro das entrevistas formais. Ou seja, observações sobre conversas informais, comportamentos, cerimoniais, festas, instituições, gestos, expressões que digam respeito ao tema da pesquisa. Falas, comportamentos, hábitos, usos, costumes, celebrações e instituições compõem o quadro das representações sociais. (MINAYO, 1993, p.100)

Dessa forma, para o pesquisador, o diário de campo tem como objetivo registrar, em tempo real, atitudes, fatos e fenômenos percebidos no campo de pesquisa. Por meio do registro poderá se estabelecer relações entre as vivências da pesquisa e o aporte teórico dado na universidade e/ou adquirido pelo pesquisador, por seu próprio interesse. Os registros devem ser feitos diariamente, sempre datados, sinalizando os sujeitos envolvidos, o local, a situação observada, as condições que podem estar interferindo no fato, a influência da rotina e as normas institucionais do fenômeno.

Além dos registros do diário de campo, com o intuito de ampliar a visão acerca do desenvolvimento do educando acompanhado, foi solicitado aos pais que fizessem um pequeno relato contando como foi o processo de descoberta do diagnóstico e as intervenções que foram propostas antes e durante a entrada do PAE.

Com a finalidade de enriquecer a discussão acerca das relações entre o PAE e o professor, e como este educador observa a necessidade e a função desse suporte profissional, para a inclusão da criança com autismo, elegemos a complementação de frases como procedimento de pesquisa. Segundo Rey (2005) a complementação de frases nos possibilita a obtenção de diversas análises qualitativas.

Há muitos pesquisadores que gostam de fazer agrupamentos a priori sobre frases que se relacionam entre si pelo tipo de conteúdo explícito, o qual nos permite organizar um momento

macro, mais geral, acerca das tendências que se fazem diretamente explícitas no instrumento. (REY, 2005, p.139)

Buscando uma pesquisa em que fosse possível a obtenção não de respostas diretas e objetivas, mas construídas com base em um tema e pensamentos formulados durante a resposta, foi proposto às professoras do educando que completassem nove frases que abordam o desenvolvimento cognitivo e social infantil, o processo de ensino, aprendizagem e a inclusão da criança com autismo.

As frases foram entregues com um espaço de três linhas, ficando claro que poderiam escrever o quanto quisesse e ficaram em posse do documento por cerca de vinte a trinta dias, não havendo também um limite de tempo estipulado anteriormente.

Os agrupamentos de informação devem representar momentos, unidades de uma análise integral, não podendo representar o objetivo final do trabalho. Elas representam, essencialmente, uma ferramenta interpretativa e um momento na organização do processo interpretativo. (REY, 2005, p. 141)

Ainda segundo Rey (2005, p.141) com a complementação de frases é possível através do todo relacionar sentidos subjetivos ao tema, mesmo que este não esteja diretamente exposto. Os agrupamentos do conteúdo devem, segundo o autor, “ser usados para produzir significados, os quais se integrarão a outros trechos de tal processo”.

4.1 Contextualização do caso

4.1.1 O anjo azul

Fernando está atualmente com seis anos, é um rei, um anjo. Uma criança que encanta e confronta. Carinhoso, iniciou o processo de desenvolvimento da linguagem seguindo o desenvolvimento comum de uma criança, mas foi interrompido após um ano e nove meses,

[...] quando já falava várias palavras inclusive fazendo associações de duas palavras para expressar suas necessidades. (“dá água”; “fralda apertada”) Olhava nos olhos, acompanhava objetos, andou com um ano. (Maria, mãe de Fernando)

Aos seis meses Fernando passou por exames solicitados pelo seu pediatra e seu desenvolvimento se mostrou normal. Aos nove meses os pais começaram a percebê-lo “mais quieto, falando cada vez menos, até que parou de falar e de responder aos comandos”.

Era muito sensível e quando chorava era muitas vezes com tanta intensidade que estranhávamos e dizíamos que ele parecia ficar muito sentido ou magoado com algumas negativas. (Maria, mãe de Fernando)

Iniciou-se assim a busca por respostas para a família sobre Fernando. Seu primeiro diagnóstico, foi de transtorno invasivo do desenvolvimento, aos dois anos e quatro meses por uma neuropediatra que sugeriu aos pais que procurassem um psiquiatra.

Fernando foi avaliado por dois psiquiatras, um afirmando que ele era uma criança autista e outro negando o diagnóstico.

Continuávamos perdidos, não queríamos acreditar (...) e também não estávamos convencidos que ele não tinha nada. (Maria, mãe de Fernando)

Os pais de Fernando buscaram também, por indicação do pediatra, uma psicóloga da linha psicanalítica, mesmo sem a conclusão do diagnóstico, Fernando e sua mãe, Maria, iniciaram a terapia três vezes na semana, buscando refazer os laços entre mãe e filho. Além disso, iniciou o acompanhamento com uma fonoaudióloga, que também seguia a mesma linha, duas vezes por semana. Orientados pelos profissionais, os pais de Fernando o matricularam na educação infantil aos dois anos de idade.

Com três anos e nove meses Fernando passou novamente por uma avaliação com outro psiquiatra, que confirmou o diagnóstico de autismo e recomendou aos pais que procurassem a linha comportamental.

Os pais romperam com os profissionais da linha psicanalítica e incrementaram além de sessões de terapia domiciliar, duas vezes por semana, musicoterapia, terapia ocupacional, uma profissional de apoio escolar (2013/2014) e a equoterapia.

Hoje Fernando continua sendo acompanhado pela terapeuta domiciliar e terapeuta ocupacional com supervisão da psicóloga dele, seguindo a linha de análise do comportamento, equoterapia e fonoaudióloga.

Após seis meses de seu ingresso na rede de ensino infantil, foi solicitada pela escola, a presença de um profissional de apoio para dar suporte específico a ele. Sem conhecimento prévio de um profissional para contratar, a escola indicou uma estagiária, que ficou cerca de um ano e meio acompanhando o estudante, sendo custeada pelos pais.

Até o ano de 2014, Fernando havia demonstrado gostar da escola e tinha bom relacionamento e contato com as crianças, auxiliar e professora. Eram enviadas atividades complementares para que fossem realizadas com o objetivo de enriquecer e contextualizar as demais atividades que eram enviadas para as demais crianças.

No início do ano de 2015, ingressei na escola para acompanhá-lo no jardim II, através da indicação da psicóloga dele, com quem trabalho a cerca de quatro anos. Meu primeiro contato com Fernando foi na casa dele, alguns meses antes do início do ano letivo, durante um encontro de acompanhamento terapêutico domiciliar, com a terapeuta e com a psicóloga que nos orienta. Por já haver trabalhado com ambas, conhecia o método e a forma como o trabalho era conduzido, sabia também através de nossas conversas, das dificuldades que ele tinha e das habilidades que estavam sendo desenvolvidas e que ele já havia manifestado. Mas não poderia saber como seria sua resposta à minha presença, nem qual o tipo de vínculo iríamos criar.

Tivemos como mediadora a psicóloga, que explicou a ele quem eu era e o que estava fazendo ali. Informou que eu estava ali para conhecê-lo e pediu a ele para me cumprimentar. Ele estava bastante alegre e tranquilo, deu uma olhadinha e aceitou vir falar comigo tranquilamente, logo depois se esquivou para sair da sala de terapia.

Fui à casa dele mais uns dias, para acompanhar o que era trabalhado em casa, observar o que era do interesse dele, para que pudesse usar como reforçador na escola, notando qual atividade gostava ou das quais fugia, seu nível de autonomia e seus comportamentos. Ele não recusava vir ou falar comigo, mas demonstrava algo, quando me olhava de cantinho de olho enquanto eu o levava de volta para a sala de terapia.

Observei no Fernando uma desmotivação em fazer as atividades, se deitando na cadeira, levantando da mesa, batendo palmas e batendo na mesa. Mas com pouca recusa em fazer o que era solicitado. Percebi também que ele ia muito com as mãos no ouvido com muita conversa ou barulhos corriqueiros e

altos. Nosso encontro começou assim e derivou para um processo de muito tempo.

4.1.2 A escola e a sala de aula

De acordo com o regimento escolar, de 2012, a escola possui como serviços técnico-pedagógicos, que “têm por finalidade oferecer ao Corpo Docente e Discente assistência e recursos pedagógicos, técnicos e materiais, voltados para a dinamização e otimização do processo de ensino e de aprendizagem” como serviço de coordenação pedagógica, incluindo uma psicóloga escolar, Sala de Leitura, Recursos Audiovisuais e Serviço de Supervisão de Métodos (art. 24).

O currículo da escola segue os Referenciais Curriculares Nacionais abordados conforme área cognitiva, envolvendo os conteúdos de linguagem oral, escrita, conhecimento de si e do outro, conhecimento do mundo, matemática, atividades lúdicas que desenvolvem a psicomotricidade, conteúdos de artes visuais, brincadeiras, música e movimento por meio de técnicas diversificadas de ensino. (art. 46)

O espaço físico é composto por parques, piscinas, quadra poliesportiva, sala de psicomotricidade, além da sala de leitura, sala de informática, música e cozinha experimental.

A avaliação é realizada exclusivamente pelo método da observação contínua das atividades desenvolvidas pela criança ao longo do dia, do bimestre e do ano letivo (art. 51) e o resultado do desenvolvimento escolar da criança é expresso por meio de registros individuais e apresentando aos pais ou responsáveis, ao final de cada bimestre e do ano letivo, em relatórios sistematizados.

As salas de aula são amplas e com muitos materiais concretos pedagógicos idealizados por Maria Montessori. Em todas as salas estão presentes uma grande diversidade de materiais, mesas com cadeiras e uma linha circular no chão, onde são feitas a apresentação dos materiais, as aulas de linha e algumas atividades de registro.

Na sala do jardim II as mesas eram postas em grupos circulares, e há também algumas mesas e cadeiras para o uso dos materiais de vida prática. O

quadro fica em frente a linha onde a professora faz a rodinha. As atividades na maioria das vezes eram feitas na roda, com o auxílio da prancheta.

No primeiro ano as mesas são dispostas em fileiras em frente ao quadro. Alguns materiais são diferentes para cada série, mas outros se repetem em todas, como as barras vermelhas e azuis, os materiais de quantificação, a caixa de areia entre outros. As atividades em sua maioria são feitas na mesa e o uso dos materiais no chão, com a proteção do tapete.

No primeiro ano de observação (ano 1), jardim II, a turma contava com vinte e quatro crianças entre quatro e cinco anos, doze meninos e doze meninas, entre elas, Fernando, diagnosticado com autismo aos 2 anos de idade. No segundo ano da observação (ano 2), primeiro ano, há vinte e cinco crianças, quatorze meninas e onze meninos.

4.1.3 Na presença do anjo

Na escola estávamos ambos em período de experimentação, eu buscando observar como era a rotina tanto das crianças quanto dele em sala de aula, e ele correndo pela sala, batendo palmas, manuseando os objetos e materiais concretos presentes, mas sem utilizá-los da maneira estabelecida pelo método e aparentemente sem função. Ele me observava e atendia quando eu o chamava, parando e me olhando, mas tornava a correr e continuar o que estava fazendo.

Pouco a pouco fui me aproximando dele, e enquanto os amigos estavam sentados em roda, com a professora, eu o convidava para sentarmos na roda junto com eles. No início, para ajudá-lo a permanecer no lugar, junto aos amigos, fazia o uso de reforçadores, que no contexto eram números e letras, que ele tinha o contato frequente na terapia, e gostava de colocá-los em ordem crescente e alfabética. Essa foi uma forma que encontrei de motivá-lo a estar no mesmo lugar que seus amigos, ao invés de correr pela sala, mesmo sem estar de fato incluso naquele contexto de roda. Nesses momentos podia perceber também a surpresa das crianças ao redor ao ver o que ele conseguia fazer sozinho, o que os levava também a procurar esses materiais para interagir e brincar com ele em outros momentos.

Na entrada da escola, as crianças deixavam as mochilas fora de sala, pegavam a agenda, a pasta e entregavam para a professora, que os

aguardava na roda para dar início a aula de linha. Dessa maneira, o Fernando teria que seguir a mesma rotina, priorizando o que futuramente esse será o comportamento de entrada em qualquer escola, seria necessário que ele entendesse o que tinha que fazer e para quem deveria entregar.

Começamos assim o passo a passo, todos os dias, assim que chegava, Fernando com minha supervisão, ou com a supervisão da mãe que o deixava na escola, abria a mochila, pegava a agenda, a pasta e era conduzido fisicamente até a professora, que recebia o material e dava-lhe boa tarde e um beijo. Ao final do dia havia a mesma sequência, a criança pegava a agenda com a professora, colocava a tarefa de casa na pasta e guardava ambos na mochila.

Nos primeiros meses Fernando resistiu bastante aos comandos, abria e fechava a mochila, sem pegar o material, tentava correr, chorava bastante e muitas vezes ficava cerca de quinze minutos para concluir essa rotina, entrava na sala emocionalmente e mentalmente desestabilizado, o que dificultava ainda mais a inclusão e a participação dele na aula de linha inicial. A mesma resistência ocorria na hora de guardar o material. Ele não era acostumado a ter autonomia e a fazer as coisas sozinho, a não ser aquelas que ele já tinha o conhecimento, como colocar os números e letras em ordem, mas qualquer outro movimento ou atitude que o tirava da zona de conforto, sendo confrontando com o novo e a possibilidade de tentativa e erro, o desequilibrava e gerava comportamentos de birra e fuga do social, passava a chorar, gritar, se jogar no chão e fingir que não ouvia nada.

Mantendo a rotina e permanecendo com os comandos na chegada e na saída, Fernando passou a diminuir suas crises e a aceitar com mais tranquilidade o que tinha que fazer. Em alguns momentos ainda para durante um passo e outro, abre a mochila, observa o espaço, as mochilas, pega a agenda, a pasta e olha para a quadra e para as pessoas passando enquanto fecha a mochila.

Passou a seguir o comando de entregar para a professora, que começou com o suporte físico, sendo levado até ela, e passou a dica verbal e visual: “Entregar para professora Lígia” seguido do apontamento direcionado a quem ela é e onde ela está. No início ele ia para outros lugares, pegava um livro ou material, então tinha que ir até ele e repetir o que era para ser feito naquele momento. Em alguns momentos ele reclamava por ter sido bloqueado em sua

vontade, mas fazia o solicitado, depois tentava voltar ao que queria. Nesse momento explicava que ele poderia manusear o material ou objeto, mas que teria que fazê-lo na rodinha, ele passou a aceitar e pouco a pouco percebi que ele não tinha mais resistência em sentar na roda junto com os amigos e professora. Alguns meses depois já sentava e permanecia nas aulas de linha sem necessidade de um reforçador.

Sempre que a turma precisava sair de sala, para lanche, ir para quadra ou parque, eu tinha que chamá-lo, mostrar-lhe seus amigos e a professora, falar para onde eles estavam indo, convidá-lo a ir também. Não percebia nele a autonomia de segui-los, nem a referência à professora. Passei então a solicitar que a professora e alguns amigos o chamassem, pegassem na mão dele e o acompanhassem durante o percurso. No início ele se mostrou um pouco resistente, buscando a mim como refúgio e companhia, eu dizia para ele aceitar a ajuda do amigo, saíamos, eu segurando em uma mão e o amigo na outra. Pouco a pouco fui me ausentando nesses momentos, saindo antes da sala quando percebia que a próxima atividade seria em outro local, com isso percebi que Fernando ainda me procurava, mas já havia entendido que era para sair da sala, então não resistia mais e aceitava, passando a ser guiado por dois e cada vez mais amigos.

No parque Fernando tinha o hábito de sentar em locais específicos na areia, pegá-la com a ponta dos dedos, jogá-la em seu uniforme e limpá-la, seguidas vezes, o tempo que fosse permitido. Algumas crianças sentavam com ele e colocavam areia em seus uniformes imitando-o e colocando no dele também. Quando as crianças o imitavam ele nem sequer as observava, mas quando elas colocavam a areia nele, ele limpava com ainda mais força e agilidade, como se não fosse permitido a areia de outra mão que não a dele.

Observava o Fernando em contato com a areia e de tempos em tempos ia até ele, mostrando um amigo em específico, que estava, por exemplo, no escorregador, e o convidava a brincar no escorregador também, no início ele se recusava a sair da areia, chutando e reclamando, mas com o passar do tempo e a manutenção nas intervenções passou a aceitar cada vez mais e com mais frequência, sendo possível a abertura para que eu solicitasse a um amigo que o chamasse para ir com ele ao escorregador ou balanço. Com a mesma resistência inicial que tivera em levantar da roda, Fernando passou a me olhar e esperar minha resposta, eu ia até ele e falava “vai brincar com seu amigo”.

Dessa forma, pouco a pouco ele foi aceitando a interação com eles também no parque e passou a observar e sorrir quando eles jogavam areia em sua roupa, e não mais limpá-la rapidamente.

Nas atividades de classe percebia que Fernando tinha muita facilidade em entender o que era para ser feito, mas muita resistência em fazer algo novo ou a princípio difícil. Passou a decorar a sequência das letras de seu nome e escreve-lo quando solicitado, mas com a necessidade constante de ajuda física sobre a mão, o que dificulta a averiguação do saber e da autonomia dele. Passou a escrever também os números, porém sob as mesmas condições. A única atividade que ele conseguia fazer sem o auxílio da mão do adulto era pintar, mas percebíamos que não havia preocupação com as cores ou margens dos desenhos.

Com os materiais concretos, dispostos na sala, percebia que ele tinha os interesses particulares, a caixa de areia, os números e as letras, porém, nenhum deles era usado de forma autônoma seguindo os princípios e as funções designadas, e sempre que confrontado com a mudança do que ele estava fazendo, para o que deveria ser feito, através da interrupção e da mediação, ele novamente entrava em desequilíbrio, não aceitando a intervenção do outro, impossibilitando a aquisição de novas aprendizagens e estagnando o objeto e a si em sua estereotipia e no que ele queria fazer.

Em 2016, no primeiro ano do ensino fundamental, ano 2 da observação, Fernando já aceita chegar a escola e pegar seu material na mochila, porém, algumas vezes, ainda é necessário o comando verbal do que deve ser feito, em alguns momentos, entrega diretamente seu material para a professora, em outros ainda precisa ser lembrado, mas são raros os momentos em que essa rotina causa desequilíbrio. Fernando mantém-se a cada passo observando o espaço e as mochilas, semelhante a qualquer outra criança, demorando atualmente, cerca de cinco minutos para concluir todo o processo, sem a necessidade do comando verbal sendo repetido diversas vezes até a conclusão de toda a ação.

Até o ano anterior, quando ele parava de abrir ou pegar o material na mochila e não ouvia o comando do que deveria fazer, ele levantava e corria, ou começava uma estereotipia, hoje é possível perceber que ele para o que está fazendo, observa o que chamou sua atenção, depois retoma o que estava fazendo, demonstrando maior autonomia de pensamento e ação no momento

de sua chegada e na hora da saída, quando deve repetir o processo para guardar a agenda e o dever de casa.

Além disso, passou a aceitar os comandos inclusive dos amigos, alguns deles quando veem Fernando demorando a abrir ou fechar a mochila ficam ao lado dele dando-lhe o comando verbal e ajudando-o, quando terminam voltam juntos para sala.

A rotina da sala é mais intensa, com mudanças constantes entre estar sentado em roda e estar sentado na cadeira, mas para minha surpresa Fernando aceitou muito bem essa mudança, não tendo resistência quando chamado a sentar em uma ou ir para outra cadeira. Além disso, como observado ao fim do ano anterior, Fernando passou a observar mais os amigos, levantando da linha quando eles levantam e sentando quando é convidado por algum amigo ou educador. Porém a autonomia de percebê-los na roda e sentar junto a eles espontaneamente ainda não foi adquirida, mas é possível perceber que ele os observa e sabe o comportamento que deve ter quando pergunto “onde seus amigos estão? O que eles estão fazendo?” e ele vai até onde eles estão.

No parque Fernando demonstrou muito mais interesse pelos brinquedos, recorrendo a areia pouquíssimas vezes no decorrer dos seis primeiros meses do ano. Percebia-o mais observador com as crianças, seguindo as mais próximas a ele quando elas iam para o escorregador e aceitando mais quando elas o convidavam e pegavam em sua mão para correr.

Tornou-se mais perceptível os momentos em que Fernando não quer a interação com as demais crianças, principalmente pelo fato de que esse ano elas estão buscando interagir com ele de maneira mais intensa, pedindo beijo, abraço, ajudando ele a pegar ou guardar o material. Fernando passou a recorrer não só a mim, como também a professora e a auxiliar, demonstrando que ele aumentou percepção sobre os adultos do contexto que podem ajudá-lo. Acreditamos que essa busca parte do limite de sua particularidade, o quanto de contato e interação com o outro, ainda não treinado para lidar com ele, ele suporta. Nesses momentos, pedimos que as crianças respeitem suas escolhas, explicamos que naquele momento talvez ele queira fazer outra atividade, e que seria bom observar primeiramente o que ele está querendo fazer. Dessa forma buscamos que as demais crianças tomem consciência de que Fernando é uma criança como eles, que tem suas vontades e não pode ser simplesmente

guiado por eles, que é necessário observar também o que ele tenta nos dizer e demonstrar.

4.1.4 A rotina

As atividades mais frequentes realizadas no jardim II foram ficha de registro, onde na maioria das vezes o que a criança deveria fazer era escrever o nome, a data e pintar a borda. Essas fichas vinham muitas vezes com textos escritos, e alguns específicos continham imagens, como um quadro ou história em quadrinho e solicitavam um desenho ou escrita espontânea.

No primeiro ano as crianças fazem uso do livro didático de Português e Matemática e de cadernos para os registros das atividades e do uso dos materiais montessorianos. O planejamento do primeiro ano segue o livro didático e as tarefas de casa são planejadas por todas as professoras do primeiro ano, sendo a mesma atividade para todos os estudantes.

A rotina baseada em aulas de linha ou rodinha, atividades de registros, cópias e tarefas, parque duas ou três vezes na semana, uso dos materiais montessorianos e registro desses materiais no caderno. A cada quinze dias as crianças tem o dia do brinquedo, recreação aquática e contação de história, além das aulas de informática, psicomotricidade e musicalização uma vez por semana. Essa rotina favorecia a adaptação e significação do espaço para Fernando.

4.2 As professoras - Complemento de frases

As frases a serem completadas surgiram de questionamentos sobre como as professoras observam o desenvolvimento infantil e a socialização das crianças, para que pudessem descrever o que acreditam ser o papel do ambiente escolar para as crianças com autismo.

Nos primeiros complementos já foi possível observar diferenças sobre como essas professoras enxergam sua própria função no contexto educativo.

Para que ocorra o desenvolvimento infantil é necessário...
Capacitação, profissionalismo, mediação e intervenção para com as crianças envolvidas nesse processo. (Lígia, regente ano 1)
Que a criança viva em um ambiente saudável, seja estimulada e tenha acesso aos direitos básicos, saúde, educação, segurança e moradia. (Mara, regente ano 2)

Enquanto a professora Lígia expõe o que é necessário para o educador desenvolver essas crianças, a professora Mara valoriza os direitos da criança, descrevendo o que é orgânico e social para seu desenvolvimento.

Vygotsky compreende que o desenvolvimento se vincula aos processos biológicos, porém esse desenvolvimento só pode ser verdadeiramente significativo através da mediação do outro.

No contexto educacional Piletti e Rossato (2013, p. 85) trazem que na perspectiva sócio histórica de Vygotsky,

O professor constitui-se em um mediador entre os conteúdos já elaborados pelos homens e os alunos, de tal modo que propicia a formação e transformação das funções psicológicas superiores (atenção voluntária, imaginação, pensamento, linguagem etc.), por meio da apropriação dos conhecimentos e provocando neles a necessidade de apropriação permanente de novos conhecimentos.

Um ponto importante a ser refletido é que embora a professora do ano um acredite que a socialização se dá por um planejamento e objetivo, suas práticas pedagógicas e planejamentos semanais não incluíam atividades individuais ou em grupo que fossem baseadas na participação de Fernando. Não havia adaptações no conteúdo ou na forma que era transmitido, cabia a mim como PAE, quando necessário, adequar o conteúdo e as atividades para trabalhar com ele. Também não fui questionada ou procurada para construir um planejamento ou pensar em um objetivo ou atividades a serem desenvolvidas com o estudante. Nenhum programa diferenciado foi estabelecido para auxiliar a inclusão ou desenvolvimento específico dele.

Também foi possível observar a diferença dos pontos de vista quando perguntando como se dá a socialização pelas crianças,

Por meio do contato diário, intervenções pontuais e mediações quando necessárias. Parte também de um planejamento e objetivo a ser atingido. (Lígia, regente ano 1)

A partir do convívio em diferentes ambientes, experiências sociais diversificadas, englobam condições biológicas, sociais, ambientais, econômicas, culturais, dentre outras. (Mara, regente ano 2)

Embora não tenham ficado claro os sujeitos expostos no contato diário citados pela professora Lígia, podemos perceber novamente, no restante de

sua complementação, a valorização do educador nesse processo, com intervenções mediações e objetivos, porém, não foi claramente citado a participação e interesses da criança nesse processo, enquanto para a professora Mara ficou clara a visão de que a socialização depende dos contextos, ambientes e condições da criança em sentir-se parte daquele meio e de interagir com os demais.

A entrada na escola e a participação em grupos diferentes da família é uma experiência singular para a criança pequena, na medida em que ela vai poder estabelecer diferentes relações sociais e afetivas, ocupar novas posições nos grupos dos quais faz parte. A participação no grupo, no ambiente educativo, favorece as identificações da criança com as outras, ao mesmo tempo em que exige a diferenciação entre elas, condição fundamental para a construção da personalidade. (BASTOS, 2003, p. 82)

Diante da função da escola na educação de crianças com autismo obtive complementações interessantes, uma ligada claramente às necessidades de adaptação da escola para atender crianças com necessidades educacionais específicas, e outra que, além disso, busca a valorização do estudante e o papel dos educadores que estão em contato com ele.

Oferecer um ambiente e profissionais preparados para atender as necessidades e especificidades dessa criança. (Lígia, regente ano 1)

É acreditar no potencial do aluno, investir em práticas pedagógicas que possam estimular sua aprendizagem, além de promover a sua socialização e desenvolver formas de comunicação alternativa. (Mara, regente ano 2).

É possível supor, na complementação da professora Lígia, um discurso que gera e culpa a dificuldade da inclusão na ótica da “criança problema”, partindo do princípio que a interação social e o processo de ensino aprendizagem daquela criança não dependem mais unicamente da mediação pedagógica, mas de um profissional preparado para lidar com aquele educando ou que possa atendê-lo.

Essa ótica dá abertura ao refúgio do professor, que por não se sentir preparado ou capaz de atender as necessidades educacionais especiais da criança, tende a abrir mão do desenvolvimento e da aprendizagem desses educandos, justificando a falta de um suporte profissional ou de uma

assistência específica. Enquanto com a valorização do sujeito posto pela professora Mara, pode-se inferir que independente de qualquer profissional específico, é papel do educador e da instituição subsidiar esses estudantes, tendo em mente que ele é como qualquer outro educando, que precisa de estímulos e de profissionais que acreditem e busquem desenvolver o potencial dele.

Vygotsky (1997) destaca que é o meio no qual a criança se desenvolve que promove os avanços em suas capacidades psíquicas. Assim, crianças consideradas com características diferentes necessitam de métodos individuais e especiais de trabalho que venham dar conta de suas particularidades e do avanço do desenvolvimento delas. (PILETTI e ROSSATO, 2013, p. 91)

A partir da complementação da professora do ano dois, é possível observar o educando para além de suas dificuldades e exigência de um PAE, pois independente de um profissional especializado, é papel da escola e do educador a busca por melhorias para seu desenvolvimento social, cognitivo e intelectual.

A necessidade de um profissional de apoio previsto unicamente a partir do diagnóstico e da deficiência da escola em atendê-lo, maximiza os déficits da criança, dificultando não só o contato e aceitação dessa criança com o meio, os demais e o professor, como também tornando clara a diferença entre aquele educando e outros.

Durante o segundo ano de observação, muitas vezes a professora após explicar o conteúdo ou uso do material na roda, ela pedia que as crianças fossem sentar nas mesas e abordava Fernando para explicar e observar o que ele tinha ou não assimilado, nesses momentos a atenção dela se dirigia exclusivamente para ele, permitindo que eu interagisse e ajudasse as demais crianças. Dessa maneira, rompeu-se a ideia das demais crianças de que eu era a professora do Fernando, eu não estava lá única e exclusivamente para ele, porque ele tem uma necessidade específica, mas sim porque todos eles precisam de ajuda e a professora não consegue atender sozinha a necessidade de todos da sala.

As frases seguintes enriquecem o debate acerca da aprendizagem das crianças com autismo a partir da percepção das professoras do que facilita e potencializa a inclusão e o desenvolvimento desses educandos.

Valorizar as habilidades para depois trabalhar as inabilidades, utilizar materiais concretos, acreditar no potencial do educando, fazer adaptação curricular, adaptar atividades (Mara, regente ano 2)

Definição de objetivos educacionais e avaliação, intervenção nas áreas de comunicação-interação, cognitiva e comportamental. (Mara, regente ano 2).

Planejamento, tentativas diversas, material específico para essas crianças e avaliações (Lígia, regente ano 1)

Trabalho em equipe, observações diárias e troca de informações entre as pessoas que fazem parte da vida dessas crianças. (Lígia, Professora regente ano 1)

Ambas as professoras citam o uso de materiais pedagógicos, adaptações e avaliações para facilitar ou potencializar a aprendizagem de crianças com autismo. Durante o trabalho como PAE nessa escola, tive contato com a prática do uso dos materiais concretos idealizados pela educadora Maria Montessori, e diferente de outros acompanhamentos que realizei, pude averiguar a importância desses instrumentos não somente para a compreensão do estudante acerca do conteúdo, mas principalmente para obter maior compreensão sobre o que a criança já internalizou ou não, facilitando a percepção dos avanços e dificuldades dos educandos.

O método Montessoriano busca que as crianças sejam capazes de realizar as atividades dispostas em sala com o mínimo de intervenção possível, de modo que a criança possa aprofundar o conteúdo a partir do uso devido dos materiais, promovendo a autonomia no desenvolvimento e no processo de aprendizagem.

Com a disposição dos materiais em sala, foi possível fazer uma avaliação previa de Fernando, observando os materiais que ele tinha mais interesse e os materiais que ele evitava e com a oferta funcional dos materiais, nos foi possível ampliar a visão sobre o que ele já sabe, o que consegue fazer sozinho e o que ele ainda não sabe ou entendeu e precisa de mediação.

Além disso, foi fundamental para minha prática pedagógica, pois, sendo Fernando uma criança com autismo não verbal e com resistências ao que é difícil ou novo (devido principalmente a possibilidade de erros e frustrações), com o uso adequado dos materiais pude observar as dificuldades que ele tinha em compreender o contexto escolar e graças a esse suporte pude nortear meu trabalho, fazendo o uso de signos e símbolos para dar o máximo de sentido e

significado a tudo que estava acontecendo. Trabalharei mais sobre isso o tópico Aula de Linha e Materiais Montessorianos.

Sobre o que dificulta a aprendizagem das crianças com autismo foram colocadas problemáticas que envolvem principalmente o contexto externo ao estudante, reforçando a ideia que a deficiência encontra-se no outro e na escola.

Falta de adequação das atividades de registro, falta de um profissional de apoio, troca de informações, falta de participação da família (Lígia, regente ano 1)

Esperar que eles sejam como os alunos “ típicos”, não conhecer o transtorno, ter “pena”, poupá-los de possíveis frustrações, (Mara, regente ano 2)

O que mais me chamou a atenção foi que nenhuma das professoras complementou com as dificuldades da criança com autismo como falta de atenção ou atitudes e comportamentos inadequados. Porém é possível constatá-lo na complementação da professora Lígia quando relatado que a falta de um profissional de apoio também dificulta a aprendizagem dessas crianças em sala de aula.

Quando comecei minha intervenção com Fernando em sala de aula, levando-o a participar da rodinha e fazer as atividades propostas, eram frequentes birras, choros e comportamentos inadequados, nesses momentos algumas crianças se assustavam ou ficavam observando, a sala ficava barulhenta e muitas vezes a professora não conseguia dar continuidade, então ela me solicitava que desse “uma voltinha com ele, para ele se acalmar”.

Em um primeiro momento fiz o que foi solicitado, levando Fernando até o lado de fora da sala, conversava com ele, explicando que todos os amigos dele estavam em roda com a professora, falava o que estavam fazendo, o porquê era importante estar ali. Quando se acalmava voltávamos, mas tempos em tempos tornava a fazer as birras.

Passei então a explicar para a professora que se cada vez que ele fizesse esses comportamentos eu o levasse para fora de sala, ele não deixaria de fazê-lo, pois o objetivo dele era exatamente esse. Esclareci que aquela era a forma que ele havia aprendido a informar que não estava contente de estar ali ou que não queria fazer o que havia sido solicitado. Fernando havia percebido que fazendo aquilo seria levado para outro lugar ou deixaria de fazer

a atividade, mas minha função era fazê-lo participar do convívio da sala de aula, incentivando-o a estar com ela e com os amigos, observar o contexto e as regras sociais. Enfatizei que inicialmente ele teria esses comportamentos, mas que pouco a pouco, fazendo-o compreender o porquê ele estava lá e buscando maneiras de motivá-lo a participar e realizar as atividades, esses comportamentos diminuiriam e ele passaria a aceitar e realizar a rotina com mais facilidade.

[...] segundo a teoria histórico cultural, o indivíduo se constitui enquanto tal não somente devido aos processos de maturação orgânica, mas principalmente, através de suas interações sociais, a partir das trocas estabelecidas com seus semelhantes. As funções psíquicas humanas estão intimamente vinculadas ao aprendizado, à apropriação (...) do legado cultural de seu grupo. (REGO, 2014, p. 109)

A entrada de um PAE deve ser prevista a partir da possibilidade de ganhos e maximização da interação social, do desenvolvimento e da aprendizagem daquele sujeito, de modo a agregar saberes e práticas em conjunto com o professor, e não como condição de possível exclusão momentânea desse sujeito, nem como obrigatório para haja o desenvolvimento, aprendizagem ou manutenção desse estudante no contexto escolar.

Para isso é necessário que o professor e a escola assumam papéis que precisam ser esclarecidos e trabalhados naquele contexto, como conversar com as demais crianças sobre o porquê essa criança precisa de mais cuidado, e o que a leva a ter alguns comportamentos que elas não têm, como podemos ajudá-la e interagir com todos. Dessa maneira, a inclusão não fica em função da presença do PAE, pois possibilita a visão de igualdade entre os sujeitos, todas as crianças precisam de ajuda, e cada uma delas tem sua maneira de se manifestar.

Sobre as dificuldades presentes na inclusão de crianças com autismo na rede regular de ensino as professoras complementaram com a falta de capacitação e preparo dos profissionais. A professora Lígia complementou também com a falta de instrução e aceitação pelas famílias e falta de adequação do planejamento. Mara complementou que,

A visão de inclusão, ainda é deturpada, não é a criança que deve se adaptar à escola, mas a escola que precisa transformar-se para recebê-la. O número de alunos em uma classe regular, os livros didáticos são agentes que dificultam o processo também. Além do preconceito da comunidade escolar. (Mara, regente ano 2).

Novamente pode-se inferir que a dificuldade da inclusão não está ligada à criança com necessidade educacional especial, mas ao ambiente e contexto escolar, nas relações com o que está sendo proposto pela educação moderna e com os demais estudantes e sociedade acadêmica.

Para finalizar foi solicitada uma complementação sobre quais recursos pedagógicos, estruturais e pessoais possibilitam a aprendizagem de crianças com autismo e, na opinião delas, qual o papel que um profissional de apoio tem em sala de aula.

Os recursos citados pelas professoras foram:

Investigação, observação e preparação com antecedência dos recursos a serem utilizados para a aula. Repetição e determinação quanto aos objetivos propostos, esperados e possíveis para essas crianças. (Lígia, regente ano 1)

Materiais concretos para ensino da Matemática, figuras para passar informações textuais, acompanhar o olhar da criança, abaixar-se para ficar da mesma altura. Mesas, cadeiras, apoio para os pés, empunhaduras, manutenção da organização do ambiente. Conhecimento sobre o transtorno, boa vontade, compaixão, compreensão, paciência. (Mara, regente ano 2)

E o papel do PAE é, para as professoras,

Apoio na realização e execução das atividades e rotina proposta pela instituição de ensino (Lígia, regente ano 1)

Mediar situações de aprendizagem propostas pelo professor, bem como, ajudar a criar estratégias facilitadoras da aprendizagem. (Mara, regente ano 2)

Não foi conferido ao profissional de apoio como sendo um recurso que possibilita a aprendizagem, nem a presença do PAE na elaboração de um planejamento ou adaptações de atividades, conteúdos ou brincadeiras que estimulassem a participação da criança com autismo. Embora seja citada a criação de estratégias, as atividades eram definidas em outro contexto, e os planejamentos definidos em larga escala, as atividades e conteúdo trabalhados

seriam as mesmas em todas as salas, para todas as crianças da série, não possibilitando assim a adaptação imediata de uma atividade de sala ou tarefa de casa.

Interpreta-se que a função do PAE justifica-se em contato com a criança acompanhada, o que impossibilita a interação e a possibilidade de igualdade entre os sujeitos. Conferindo a ideia de que esse profissional está para atender a criança com autismo, unicamente no contexto de sala de aula, a criança acompanhada e as demais crianças também interpretam dessa forma, concretizando que “o PAE é o professor dele”, ou “o PAE é a babá dele”.

É fundamental para a inclusão da criança com autismo que o professor seja a referência mais importante para ele. Cabe ao professor incluir o estudante, fazendo do PAE um recurso que pode ser utilizado, mas não exclusivo ou necessário. A criança com autismo precisa sentir-se parte do contexto social como um semelhante, e o PAE deve ter abertura para ajudar no planejamento das atividades com antecedência

4.3 Descrição de cenas

4.3.1 Aulas de linha/ Rodinhas

Os momentos de rodinha são comuns nas escolas de educação infantil, é um momento de socialização entre o professor e as crianças. Na escola observada, esses momentos são valorizados com as aulas de linha criada pela Maria Montessori para despertar a consciência corporal, disciplina e aquisição de interiorização de equilíbrio e coordenação motora.

Esses momentos no primeiro ano de observação serviram principalmente para realização de atividades de registros (nome, data e borda), exposição das tarefas de casa e transmissão de conteúdo. Para Fernando, o objetivo proposto por mim e pela psicóloga dele seria de fazê-lo participar desses momentos, sabíamos que haveria bastante resistência no início, então fazia o uso de materiais com os quais ele tinha afinidade como reforço para incentiva-lo a estar na roda, onde seus amigos e professoras estavam ao invés de ficar correndo e explorando a sala sem funcionalidade significativa.

RODINHA: estava animado e tranquilo, ficou correndo pela sala observando os materiais. Fez birra leve quando bloqueei que virasse os números do calendário, mas entreguei as fichas

dos números e ele se acalmou. Sentou próximo à roda e brincou por cinco minutos.

RODINHA: ficou por cinco minutos, utilizando o reforço dos números. Levantou e correu batendo palmas, depois conseguiu fazê-lo voltar para a roda por mais cinco minutos, ainda usando o reforço dos números. (Diário de registros de Fernando dia 05/02/2015)

Esses momentos também serviram para ajudar Fernando a perceber o contexto, em muitos momentos era possível vê-lo observar os amigos quando falavam observar a professora e pouco a pouco ele próprio percebia o momento de sentar em roda, bem como o momento de levantar dela, e passou a fazê-lo sem esforço, demonstrando que passou a ter a referência da professora e dos amigos e entendeu o contexto e as regras estabelecidas.

RODINHA: inicialmente não aceitou sentar, quando chegamos perto ele escapou correndo. Conversei com ele para ficarmos um pouco, até a professora entregar a próxima atividade. Ele aceitou e sentou. A professora entregou e fomos até a mesa fazer. (Diário de registros de Fernando dia 10/02/2015)

Na infância, o indivíduo reconhece o mundo ao seu redor, através de ações advindas do reflexo, imitações e de respostas do meio externo, são os estímulos sensório-motores. Piletti e Rossato (2013, p. 73) acrescentam que “Piaget (2007) explicita a existência de três etapas organizadas entre o nascimento e o fim desse período: a dos reflexos, a da organização das percepções e hábitos e a da inteligência sensório – motora.”

Mas estes diversos exercícios, reflexos que são o prenúncio da assimilação mental, vão rapidamente se tornar mais complexos por integração nos hábitos e percepções organizados, constituindo o ponto de partida de novas condutas, adquiridas com ajuda da experiência. (...) Entre três e seis meses (comumente por volta de quatro meses e meio), o lactente começa a pegar o que vê, e esta capacidade de apreensão, depois de manipulação, aumenta seu poder de formar hábitos novos. (PIAGET, 2006, p. 18-19)

Quando Fernando passou a aparentemente entender o que acontecia nos momentos de roda, suas birras passaram a ser mais claras e pode-se perceber até onde ele suportava a interação, o contato com o novo e com as demandas, com as frustrações e possibilidades de erro. A partir disso nos foi possível saber os melhores dias e momentos de trabalhar os materiais, a

maneira de fazer a atividade e interferir de maneira construtiva as relações sociais entre ele e os amigos.

RODINHA: aceitou ir, mas não queria ficar, quando sentou começou a chorar (sem lágrimas) e forçar o corpo para deitar ou sair da roda. Conversei com ele que iríamos ficar na roda, pois era a hora da rodinha e todos os amigos estavam sentados lá. Ele parou de empurrar e chorar, mas não sentou, ficou deitado no meu colo resmungando (Diário de registros de Fernando dia 11/02/2015)

RODINHA: aceitou sentar tranquilamente, mas queria ficar no colo, fiquei com ele na roda um pouco, mas depois saí e deixei ele sentado no chão, ele aceitou. (Diário de registros de Fernando dia 12/02/2015)

RODINHA: coloquei ele sentado na roda e saí, ele permaneceu sentado no lugar, depois de um tempo foi até um dos amigos que estava com ele no trem e brincou com o cadarço dele, depois pegou um gíbi e começou a folheá-lo, olhando o do amigo também. Levantava um pouco, mas voltava a sentar, perto dos amigos, na roda, espontaneamente. (Diário de registros de Fernando dia 12/02/2015)

Até hoje percebo que muitas vezes Fernando olha para mim antes de tomar a atitude de seguir os amigos, nesses momentos solicito que algum coleguinha o chame, ou a própria professora assume a postura de convidá-lo.

RODINHA: Fernando ficou sentado, tranquilo. Sentou na frente de uma amiga na roda, ela tocou nele e falou “Fernando, aí não, senta na linha, aqui ó!” Ele olhou para ela e para onde ela apontou e foi para trás. (Diário de registros de Fernando dia 07/04/2015)

RODINHA: cheguei em sala as 14:20 e o Fernando estava sentado na roda ao lado dos amigos, não me viu e permaneci oculta, só observando, a roda durou mais 10 minutos e ele ficou todo o tempo sentado, observou a professora mostrando o livro, interagiu com os amigos quando eles falavam “bate aqui” e “bate palmas” (Diário de registros de Fernando dia 22/04/2015)

Nos momentos de entrada as crianças pegam a agenda e a pasta e as entregam à professora na roda. Esse processo foi iniciado também com Fernando, buscando a autonomia dessa ação que o acompanhará em todos os momentos de sua vida acadêmica. Como tudo que era novo e requeria muita atenção e realização de demandas, Fernando apresentava muita resistência,

gritava, tentava fugir, se recusava a fazer e bloqueava a interação recusando a olhar para mim ou escutar o que eu dizia.

O passo a passo era passado com dica verbal e contextualização do que era para ser feito. Comecei esclarecendo que iríamos pegar o material para entregar para a professora. 1) abrir a mochila; 2) tirar a pasta e a agenda, colocar ao lado do corpo; 3) fechar a mochila levantar e pegar o material; 4) entrar na sala e visualizar a professora ou o local em que estavam as agendas e as pastas e entrega-los. Depois disso era dado a demanda do que estava sendo feito, os amigos estavam na linha, ou na mesa, fazendo uma atividade ou manuseando os materiais, para que Fernando fosse para junto deles e fizesse o que era esperado.

RODINHA: quando entrou na sala foi direto para os livros, conversei que era hora da roda, ele reclamou e gritou, mas foi. Tentou fugir algumas vezes. Coloquei ele ao lado da professora, para ver as fotos dos amigos. Ele observou algumas depois pegou o álbum dele para ver. Reclamou quando a professora pegou dele para mostrar para a turma, mas aceitou. (Diário de registros de Fernando dia 04/08/2015)

RODINHA: a professora estava em pé no quadro, falando do alfabeto, sons das letras/vogais o Fernando ficou atento grande parte do tempo, observando quando os amigos imitavam o som que a professora fazia e em alguns momentos imitava a boca e o som. (Diário de registros de Fernando dia 04/08/2015)

É importante ressaltar que o passo a passo, seguindo um treinamento comportamental era baseado em repetição da demanda até que a mesma fosse cumprida, bloqueando atitudes que pudessem tirar a atenção de Fernando enquanto realizava a ação e fazendo-o voltar a entender o que era esperado naquele momento.

Com o passar do tempo e com a manutenção diária desse treino de rotina Fernando passou a apresentar cada vez menos resistência, passei a solicitar que a mãe e a auxiliar de sala fizessem essa mesma rotina com ele sempre que chegasse, para que ele não ligasse essa rotina a mim, mas ao contexto de chegada à sala de aula.

Ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura, a criança reconstrói individualmente os modos de ação realizados externamente e aprende a organizar seus próprios processos mentais. O indivíduo deixa, portanto, de se basear em signos externos e começaria a se apoiar

em recursos internalizados (imagens, representações mentais, conceitos etc.) (REGO, 2014, p.62).

No início Fernando resistiu em fazer as demandas faladas agora por outras pessoas, mas passou perceber que as demandas eram as mesmas, e que deveria ser cumprido.

Pouco a pouco Fernando foi internalizando suas ações. Hoje é necessário na maioria das vezes falar apenas uma vez “pegue (ou guarde) a pasta e a agenda na mochila” e ele realiza com autonomia e tranquilidade. Pude observá-lo demorar cerca de seis minutos, parando e retomando sua ação, entra na sala e se dirige aos amigos, professora ou à mesa, sem fuga ou intervenção.

Fernando entrou na sala e foi direto para os livros. Aceitou ir pegar a agenda tranquilamente. Colocou na mesa e sentou na roda.

RODINHA: observou o álbum de fotos das férias e mostrou para duas amigas. Estava bastante falante e feliz. A rodinha foi longa, em alguns momentos deitava na roda, levantava um pouco, mas retornava ao lugar na maioria das vezes espontaneamente. (Diário de registros de Fernando dia 03/08/2015)

Durante o primeiro ano de acompanhamento senti-me uma profissional a parte do contexto e dos planejamentos educacionais, meu trabalho era exclusivo com Fernando e na tentativa de engajar as crianças a brincarem e ajudarem ele. Muitas vezes observava uma criança ir atrás do Fernando quando ele levantava da linha, mas era repreendida pela professora que pedia que ele (a) retornasse, porém, o Fernando não era impossibilitado de levantar e correr pela sala. Diferenciando-o no contexto e impedindo que ele compreendesse onde deveria estar, com quem ou o que está sendo apresentado aos demais. Novamente cabia a eu ir até ele e explicar que era o momento da roda, que todos os amigos estavam lá e que ele teria que ficar com eles, observando a professora.

RODINHA: a professora estava em pé no quadro, falando do alfabeto, sons das letras/vogais, Fernando ficou atento grande parte do tempo, observando quando os amigos imitavam o som que a professora fazia e em alguns momentos imitava a boca e o som.

Após um tempo tentou levantar duas vezes, mas dois amigos que estavam ao lado dele sempre o puxavam falando “senta Fernando!”, ele olhava para eles e obedecia.

Guardou a pasta na mochila com a ajuda de outro amigo. Fernando guardou sozinho enquanto o amigo o observava, quando ele acabou tentou sair correndo, mas o amigo foi atrás, conseguiu alcançá-lo e falou para ir para a sala. Fernando resistiu um pouco, mas acabou seguindo o amigo. (Diário de registros de Fernando dia 27/08/2015)

Em muitos momentos, ao chegar à sala percebia que todas as crianças estavam na roda, fazendo uma atividade ou a aula de linha, mas Fernando, diferente de todos, estava lendo um livro, manuseando um material ou jogo. Assim que me via chegar retornava para a roda ou esperava que eu o conduzisse. Essas observações me fizeram perceber que não adiantava eu ser tão incisiva que ele participasse e fizesse atividades iguais e junto com os amigos se ao me ausentar do contexto Fernando podia levantar e buscar outras interações. Segundo Orrú, (2012, p. 83) “a criança constrói seu comportamento de acordo com a influência do que acontece à sua volta, assimilando habilidades diversas que foram construídas no processo da história social.”

Tanto ele e quanto a professora precisavam entender que as demandas da rotina deveriam ser realizadas independente da minha presença em sala. Só assim poderíamos perceber a autonomia e a percepção social dele, desvinculando as regras e comportamentos do contexto à minha referência, do PAE, e reforçando a referência a partir da professora, auxiliar e demais crianças.

RODINHA: a auxiliar leu um livro para as crianças, sentei Fernando junto com os demais, ele reclamou e tentou fugir, mas parou e começou a olhar as figuras do livro. Hora observava a história, hora se distraía com o tênis ou amigos. (Diário de registros de Fernando dia 15/09/2015)

Depois do lanche da turma, pedi a dois amigos que brincassem com o Fernando, enquanto eu iria lanchar, peguei alguns animais do alfabeto miniatura e os deixei brincando. A professora relatou que Fernando levantou algumas vezes, mas que um dos amigos o chamava e o trazia de volta. Ele aceitava tranquilamente. (Diário de registros de Fernando dia 17/09/2015)

Foi possível perceber a importância dessa troca de funções entre o professor e o PAE para que Fernando passasse a realizar demandas feitas por elas. Ao fim do primeiro ano de observação, a psicóloga escolar foi até a sala dele para fazer uma avaliação pedagógica com ele e a professora.

AVALIAÇÃO COM A PROFESSORA E PSICÓLOGA ESCOLAR:

Pregadores

Nome, ligar quantidade ao número.

Borda

Fernando ficou tranquilo nos pregadores, organizou direitinho pelas cores indicadas. Na hora da atividade a professora pediu para ele escrever o nome, mas ele preferiu começar pela borda. Ela ficou ao lado dele, dando as demandas de pintar na borda quando ele tentava pintar o meio da folha.

Após a borda ela falou para escreverem o nome, após um pouco de insistência ele seguiu, necessitando apenas do contato na mão, escreveu "FERNNNADO". Depois foi fazer a atividade (ligar a quantidade ao numeral correspondente) Fernando começou a recusar fazer a atividade, jogando os lápis no chão. Não aceitou fazer atividade e iniciou uma birra (17:25). Ela tentou insistir mais um pouco, mas ele não aceitava. Então ela pediu que ele guardasse o material. Ele guardou, com ela mantendo a demanda e ajudando-o. Ofereceu água para ele se acalmar, mas ele não aceitou e continuou a birra.

(17:30) A professora ofereceu o quebra-cabeça e deixou as peças em cima da mesa e chamou ele para montar. Ele não aceitou, continuou chorando e resmungando. (17:40) depois que a professora saiu de perto do quebra cabeça ele se acalmou um pouco e sentou na mesa, mas não montou. Chorou e resmungou mais um pouco, depois parou. (Diário de registros de Fernando dia 23/11/2015)

Algumas coisas me chamaram atenção no desenvolver dessa avaliação, a primeira havia sido a professora, que não tinha o costume de fazer atividades com Fernando e assumiu a postura de realizar as demandas da mesma maneira que eu, só que assim como ele teve resistência em começar a cumprir as demandas de pegar o material na mochila pela mãe ou auxiliar, seria óbvio que ele demonstraria a mesma resistência em fazer com ela atividades que eram realizadas comigo.

INCLUIR [...] para Vygotsky, o desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir das constantes interações com o meio

social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social. Assim, o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural), que indica, delimita e atribui significados à realidade. (REGO,2014, p.60)

Explico sempre aos profissionais do convívio do estudante que ele passou a respeitar as demandas apontadas por mim porque criamos um vínculo no qual sou reconhecida, por ele, como autoridade e também como meio de ajudá-lo, porém com os demais, com quem ele ainda não possui esse vínculo dificilmente ele atenderá de primeira, exigindo assim que quem passou a demanda o faça cumprir, para que ele perceba outras referências. Costumo dizer que ele “testa” as pessoas, para saber se realmente com ela ele precisará cumprir ou se a pessoa cederá, possibilitando que ele não faça o que foi pedido.

Quando a professora passou a corrigir Fernando para pintar na borda e não no meio da folha, ele, que não estava habituado a sentir frustração em sua relação com a professora, passou a me olhar e começar a reclamar. Nesse momento achei melhor me ausentar e fiquei observando escondida pela janela.

Outro ponto que me chamou atenção foi o momento da realização da avaliação. Era no final do dia, próximo ao horário da saída. Normalmente as atividades destinadas a esse horário eram jogos ou atividades simples de desenho ou pintura. Acredito que se essa avaliação tivesse ocorrido em outro horário talvez ele respondesse melhor, pois estaria dentro do contexto da rotina que ele já havia incorporado.

4.3.2 Aulas especializadas

As aulas extras oferecidas tanto para o Jardim II quanto para o primeiro ano, uma vez por semana, são Informática, Psicomotricidade, Musicalização e Inglês. Todas elas seguem a mesma proposta da sala de aula, iniciando com o momento da rodinha e depois seguem a atividade planejada.

INFORMÁTICA: Fernando entrou na sala e foi direto para o computador, enquanto a professora e as demais crianças estavam formando a roda. Falei para ele que primeiro iríamos para a roda, depois para o computador. Ele não aceitou, queria ficar jogando, insisti falando que todos os amigos estavam na roda, ele levantou, mas não aceitou sentar na roda, se jogou no chão chorando, tentou me bater e chutar mas consegui

bloquear e disse que ele não podia fazer aquilo, entendia que ele queria usar o computador, mas que primeiro tinha que participar da roda com os amigos, depois poderíamos ir para o computador. As crianças foram levantando para pegar o fone e ele aceitou sentar na roda, depois fomos para a cadeira do computador. Jogou “Coelho Sabido”, a professora de informática relatou que é o jogo que ele sempre joga, desde o maternal, pois tem muita resistência para jogar outros. Fui trocando de atividade dentro do mesmo jogo com frequência, nas duas primeiras vezes ele reclamou, depois parou. Na hora de voltar para sala ele novamente reclamou, mas não chegou a fazer birra, levantou e foi resmungando, mas logo parou. (Diário de registros de Fernando dia 02/03/2015)

Assim como na sala de aula, meu objetivo era que Fernando participasse das mesmas atividades que os demais, fazendo-o saber esperar a vez dele na fila e imitar as ações dos amigos. Também tentava direcionar sua atenção ao professor regente da aula, esclarecendo sempre quem era a professora e solicitando que elas também interagissem com ele.

INFORMÁTICA: esperei com o Fernando do lado de fora até todos os amigos entrarem, depois mostrei para ele que todos os amigos estavam sentados na roda e que iríamos sentar lá com eles, ele aceitou tranquilamente, depois fomos para o computador. Todas as crianças jogaram o jogo do “Coelho Sabido”, Fernando aceitou bem quando eu propus mudar de brincadeira. (Diário de registros de Fernando dia 09/03/2015)

Com a proposta das atividades e das aulas especializadas pouco a pouco sendo trabalhadas e exigidas, Fernando passou a ter mais autonomia em seguir os amigos, observar a professora e o que os amigos estavam fazendo. Isso me possibilita hoje observar o momento em que Fernando não quer realizar alguma atividade e racionalizar o porque ele não quer. Sabendo que ele inicia uma birra em um momento que ele deve fazer algo que ele sabe ou consegue, posso tentar entender o que ele quer transmitir, o que ele está comunicando que eu ainda não entendi. Nas aulas de informática descobri os jogos que ele gostava ou não e os que ele precisava de ajuda ou de contextualização.

INFORMÁTICA: deixei o Fernando na roda e fui lanchar, quando voltei a professora me relatou que ele levantou apenas uma vez para beber água, mas que voltou e sentou na roda. Jogou o jogo do Cocoricó, brincou de colorir, pintando todo o desenho de uma cor só, atento a cada pedacinho que não foi pintado. Depois mudamos para uma brincadeira de quantificação, aceitou bem a mudança e ficou atento durante o

jogo, não aceitou bem a brincadeira de construção de palavras, reclamou e chorou. Brincamos com mais um e encerramos a aula. (Diário de registros de Fernando dia 02/03/2015)

INGLÊS: fomos para sala de vídeo, Fernando estava bem até o filme começar, quando começou ele levantou e foi até o aparelho de DVD, como se pedisse para trocar o filme, chamei ele para sentar e expliquei que iríamos assistir aquele desenho, ele aceitou mas reclamava em alguns momentos. Assistiu atento em alguns instantes, em outros observava os amigos. (Diário de registros de Fernando dia 31/03/2015)

PSICOMOTRICIDADE: atividade com bolão: colocar o bolão na cabeça, ombro, pé etc., Fernando aceitou fazer com ajuda total, a professora pediu que as crianças deitassem e erguessem a bola com as pernas, ele fez, com ajuda e adorou. Na sequência pediu para deitarem de barriga na bola e ficarem se movimentando para frente e para trás, ele adorou, fez sozinho. Em interação com a professora de educação física, seguiu o comando de chutar a bola, conseguiu agarrar em alguns momentos, em outros deixava a bola bater em seu rosto e jogava a bola para ela, para jogar a bola precisou de ajuda, mas as demais demandas, fez sozinho, brincando com a professora. (Diário de registros de Fernando dia 13/04/2015)

A relação obtida com as professoras de informática e psicomotricidade foram primordiais para a inclusão de Fernando nesses contextos. Por serem apenas uma vez na semana, buscava que nesses dias a interação social de Fernando exigisse o mínimo possível minha presença, intensificando o vínculo entre ele e as professoras e com as demais crianças.

Por intermédio dessas mediações, os membros imaturos da espécie humana vão pouco a pouco se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura, enfim, do patrimônio da história da humanidade e de seu grupo cultural. Quando internalizados, estes processos começam a ocorrer sem a intermediação de outras pessoas. (REGO, 2014, p.61)

Solicitava que as professoras e amigos da turma brincassem e ensinassem Fernando a brincar. Com a participação delas nos processos de inclusão, ficou facilitado a inclusão e percepção de que ele poderia brincar com todos que estavam ali. A professora de informática passou colocá-lo em dupla como os demais no computador, pois Fernando havia passado a esperar a vez dele para jogar, já aceitava a troca de jogos sem causar desequilíbrio e a observar os movimentos dos amigos.

PSICOMOTRICIDADE: sentou na roda quando solicitado e permaneceu até a hora que todos levantaram. Interagiu com a professora chutando e jogando a bola para ela. Ia até as bolas para chutá-las espontaneamente também. (Diário de registros de Fernando dia 03/08/2015)

INFORMÁTICA: jogou com a professora e com a auxiliar. Ficou tranquilo e aceitou bem as demandas. (Diário de registros de Fernando dia 03/08/2015)

PISCINA: Trocou de roupa sem ajuda e foi para a roda, esticou a toalha como os amigos e sentou. Foram para piscina funda. Fernando divertiu-se muito, mas inicialmente não teve interação. O professor colocou um tapete para que eles andassem em cima. Inicialmente o ele não teve interesse, só ficava observando os amigos subindo e continuava brincando sozinho. Dois amigos tentaram levá-lo para lá, eu e a professora incentivamos, mas ele não foi. Até que o tapete ficou bem perto de onde ele estava, e com menos crianças ao redor, ele subiu, ficou deitado, pulou, brincou e bordou. Mais amigos foram chegando para brincar como ele no tapete. Ele brincou cerca de quatro minutos com todos os amigos, observando-os e pulando junto. Depois se afastou e voltou a brincar sozinho. Na hora de ir embora uma amiga foi buscá-lo e ele aceitou muito bem. Saiu da piscina tranquilo com a ajuda dela. (Diário de registros de Fernando dia 15/09/2015)

Ao final do ano a aceitação de Fernando em participar de tudo que era proposto aumentou muito, bem como sua interação com as crianças e referência das professoras. No segundo ano de observação foi possível observar como a atenção e a interação social espontânea dele aumentou, muitas vezes não sendo necessário que eu fale o que precisa ser feito, quando ele quer fazer ele vai sozinho ou com a ajuda dos amigos, quando não quer consegue manifestar sua insatisfação, aceita fazer um pouco, mas busco respeitar seus limites, entendendo que assim como ele outras crianças também não gostam ou não querem fazer determinadas atividades e exercícios.

PSICOMOTRICIDADE: circuito, corda bamba, zigzag, pular, amarelinha, túnel. Entendeu e realizou o que era pedido, após a terceira vez começou a fazer corpo mole, mas aceitou continuar. (Diário de registros de Fernando dia 07/12/2015)

INFORMÁTICA: filme (Monstros X Alienígena) ficou com a professora inicialmente, estava tranquilo, depois saiu da roda e quis correr / bater palmas / fazer barulho. Conversei com ele que estávamos vendo filme, ele aceitou e tornou a sentar por mais cinco minutos. Levantou mais duas vezes aceitando voltar. (Diário de registros de Fernando dia 07/12/2015)

MUSICALIZAÇÃO: ficou tranquilo. Seguiu a professora e os amigos. Observou que eles correram para um lado e correu junto, sem me esperar ou me olhar. (Diário de registros de Fernando dia 07/12/2015)

4.3.3 Atividades e Materiais Montessorianos

Como comentado na complementação de frases, o suporte pedagógico das atividades e dos materiais montessorianos fundamentaram e auxiliaram muito as minhas intervenções com Fernando. A partir delas pude perceber o que Fernando sabia ou não e bolar estratégias de intervenção de modo que os conhecimentos que estavam sendo transmitidos fossem internalizados com o máximo de aproximação e significado possíveis.

Torno a relatar que no início da intervenção para realização das atividades e o manuseio funcional dos materiais concretos, Fernando tinha muita resistência, que foi diminuindo através da manutenção das demandas, explicação e facilitação das atividades. Outro suporte que tornava a aceitação em fazer o que era solicitado era mostrar um amigo fazendo ou fazer antes para ele ver. O uso de modelos e trabalhando de diversas maneiras diferentes, transmitindo o mesmo sentido, acredito que também tenha contribuído na generalização e compreensão do que era ensinado ou solicitado.

ATIVIDADE: Cópia do nome (escrita com modelo): Fez a atividade tranquilo, porém houve um pouco de resistência, ele olhava para o modelo e tentava fazer alguma coisa, mas de qualquer jeito, sem muita atenção. Fiz mão sobre mão, escrevemos três vezes e ele saiu para brincar um pouco, tive que combinar que ele sairia para que ele aceitasse fazer com mão sobre mão, depois chamei ele para escrevermos mais uma vez, ele aceitou tranquilamente, sentou e fez, com mão sobre mão (Diário de registros de Fernando dia 10/02/2015)

MATERIAIS MONTESSORIANOS: hoje utilizamos as vogais e figuras (emparelhamento) e quantificação (1 a5) com fichas e varetas. Ele estava atento, novamente acertou as figuras da vogal 'o' sem dica. A quantificação foi feita com ajuda e mão sobre mão, ele resmungou mas aceitou finalizar. Ficou bem até terminarmos, sem precisar de pausa ou reforçador. (Diário de registros de Fernando dia 11/02/2015)

Os reforçadores utilizados inicialmente durante a realização das atividades eram pintar com giz de cera, manusear um material que ele gostava da maneira que ele quisesse e reforçadores verbais e afetivos, como a parabenização, bater palmas, falar "bate aqui", sempre com muito entusiasmo

e reforçando o acerto, o que ele fez e porque está sendo elogiado. Com o passar do tempo Fernando foi aceitando realizar um grande número de atividades sem precisar da pausa para pintar ou manusear outro material, o reforço verbal e afetivo foi mantido e esses foram trocados por momentos livres, em que Fernando pode levantar, andar pela sala e voltar quando solicitado.

O tempo desse intervalo entre as atividades dependem muito da qualidade da resposta que obtenho de Fernando, quando percebo que ele está desmotivado busco deixa-lo mais tempo livre, até que possa perceber o que naquele momento o motiva, se busca um material específico, é com esse material que vejo possibilidade de trabalhar, e a partir da autonomia dele em buscar algo motivador, proponho outras atividades ou brincadeira que o ajudem na aquisição de significado.

Por outro lado, quando Fernando está engajado em fazer o que é proposto, dispondo de atenção e disciplina corporal, muitas vezes me faltam ideias do que fazer, percebia que ele havia gostado tanto de fazer uma determinada atividade que busco mais materiais ou atividades que complementem o que está sendo feito, nesses momentos recorro também a professora, para que saibamos incrementar mais sentido e generalização ao que está sendo ensinado.

ATIVIDADE 1. Escrita do nome, data e borda: estava atento e tranquilo.

ATIVIDADE 2. Desenho dele próprio: estava atento e tranquilo, além dele fizemos o sol, a grama e a nuvem, aceitou pintar tranquilamente.

Após as atividades ele foi brincar um pouco em sala.

ATIVIDADE 3. Refazer o dever de casa: tivemos que refazer em sala o dever de casa que havia ido com erro, ele começou fazendo a atividade tranquilamente, mas foi começando a resmungar até que largou o lápis e deitou no chão, fez birra leve por aproximadamente três minutos. Avisei que era a última atividade, que depois dela poderíamos sair da sala. Após um tempo ele aceitou, sentou e terminou a atividade tranquilo, depois fomos para a quadra. (Diário de registros de Fernando dia 12/02/2015)

Os materiais da Maria Montessori são separados por áreas de conhecimento, linguagem, matemática, vida prática e ciências humanas e da

natureza. Todos os materiais ficam dispostos na sala o tempo todo e a criança opta qual material irá utilizar.

A inteligência prática, ou senso-motora é, para Piaget, a inteligência que aparece antes da linguagem, ou seja, “bem antes do pensamento interior que supõe o emprego de signos verbais da linguagem interiorizada” Essa inteligência se refere a manipulação dos objetos, utilizados com funcionalidade, com objetivo ou como instrumento. Essa etapa do desenvolvimento transforma a representação dos objetos e a relação entre o sujeito e o objeto. (PIAGET, 2006, p. 19).

Com efeito, uma ação apta a ser repetida e generalizada para situações novas é comparável a uma espécie de conceito senso-motor. É assim que, em presença de um novo objeto, ver-se-á o bebê incorporá-lo sucessivamente a cada um de seus esquemas de ação (agitar, esfregar ou balançar o objeto), como se se tratasse de compreendê-lo através do uso. (PIAGET, 2006, p. 20)

No jardim II Fernando buscava muito os materiais de matemática, sabia colocar os números de 1 a 10 em ordem (atividade realizada na terapia domiciliar) e em específico brincar com as fichas do “Tentos”, que são pequenos discos vermelhos que são utilizados para que a criança visualize os números pares e ímpares a partir da quantificação, porém Fernando não manuseava esse material com a função devida, apenas colocava os números em ordem e manipulava os discos.

Outro material que ele buscava era o “Fusos”, que são barras de material dourado coloridas, utilizadas para que a criança visualize as unidades juntas, podendo relacioná-las por tamanho, por cor ou quantificando quantos cubos estavam juntos.

Minha proposta com Fernando era procurar o que ele gostava e mostrar-lhe a função daquilo. No início sempre com muita resistência, ele perdia completamente o interesse, iniciava as birras e fugas. Passei então a intercalar, uma atividade que ele buscava e outra escolhida por mim. Embora o que eu escolhesse fosse novo e demandaria mais esforço mental no momento, percebia que ele passava a esquecer a frustração de não manusear o que ele tinha escolhido da forma que queria, mas ficava atento ao que eu tinha escolhido com curiosidade. Dessa forma Fernando passou a buscar outros materiais, ampliando a percepção dele com o contexto da sala de aula. Passou

a não ir para os materiais como fuga, nem precisava deles como reforçador. Tudo tinha seu sentido, sua maneira de ser trabalhada e o horário para fazer.

MATERIAIS: formação de palavras (material confeccionado) MO/LA; ME/SA; TA/TU; CO/CA; BO/CA; BO/LO. Estava atento e repetia algumas sílabas. Depois que montávamos pegava a folha para ele escrever. Era quando ele mais ficava atento, muitas vezes nem olhava para a palavra formada, escrevia a sílaba só com a ajuda verbal. Ex.: COLA.

CRIVO: teve interesse ao ver uma amiga fazendo, sentou ao lado dela e foi colocando os números (incorretamente) então me juntei a eles e fui ajudando. A amiga entregava alguns para Fernando colocar. Outra hora ele achava sozinho e colocava. Ficou bem tranquilo. (Diário de registros de Fernando dia 10/09/2015)

ATIVIDADE: caderno de caligrafia letra V e P, escrita da letra, palavras e desenho (vaca, vela, violão, vaso – com modelo, vermelho – sem modelo); (pá, pé, peão, pipa – com modelo; papai – sem modelo). Copiou as palavras tranquilo, fez os desenhos e pintou com atenção. Esperou e aceitou bem os momentos de esperar e continuar.

Nas palavras vermelho e papai, que não tinha modelo falava a sílaba e esperava para ver o que ele iria escrever. Falei vê, ele escreveu VE, fiz o som “r” e repetir a sílaba “ver”, ele me olhou dei a dica fazendo o som “rrrr” e dei a dica “R” ele escreveu; falei “Me” ele iniciou fazendo N e me olhou falei “m” e ajudei a continuar M, repeti a sílaba “me” e ele fez a letra E, falei “lho” ele me olhou novamente, dei a dica “L, H, O” e ele escreveu.

No “papai” não precisei dar dica de nenhuma letra, apenas as sílabas pausadamente o I separado, “PA” – “PA” – “I” e ele escreveu direitinho, me olhando quando acabava cada sílaba.

Aparentemente Fernando está entendendo a relação entre os sons e letras ou sílabas. Tenho observado que durante a cópia ele mal olha para o modelo (dica visual) da palavra. (Diário de registros de Fernando dia 21/09/2015)

Outro exemplo de avaliação que pude fazer sobre Fernando foi com o uso do material “Crivo” que é uma prancha de madeira quadrada, dividida em 10x10, onde as crianças colocam as fichas para fazer a sequência numérica de 1 a 100. Nesse material a primeira fileira é do 1 ao 10, a segunda do 11 ao 20 e assim sucessivamente, de modo que todos os números sigam uma lógica, todas as dezenas ficam na mesma fileira, no lado direito, e as dezenas terminada em um do lado esquerdo.

MATERIAIS MONTESSORIANOS: a professora pediu que os meninos pegassem o material. Uma das amiguinhas do Fernando foi até ele e o levou para pegar o tapete, ela escolheu o material de fusos, colocou no tapete e chamou ele para sentar, ele aceitou tudo tranquilamente, sentou e entendeu que ela estava ajudando ele. Ela dava os comandos para fazer a atividade e ele seguiu, a interação durou cerca de quatro minutos. Batia palmas e sorria quando ela o parabenizava. Em alguns momentos ele dispersava tentando arrumar o material, nesses momentos eu o bloqueava e ajudava para que se concentrasse em concluir a tarefa.

CRIVO (ordem numérica): fez espontaneamente enquanto eu recolhia a atividade de quantificação. Ordenou do 1 ao 10 e eu incluí o 11, 12, 13, 14 e 15. Ele não confundiu com o 1, 2, 3, 4, 5. Além disso, quando colocou o 10 eu falei “agora o onze” e dei a dica, mostrando onde estava o onze e colocamos embaixo do 1, falei “agora o doze” e sem dica ele pegou a ficha certa e colocou embaixo do 2, o mesmo com o 13, 14 e 15. Ele estava observando os números muito atentamente. (Diário de registros de Fernando dia 22/04/2015)

No jardim II interpretei que Fernando havia percebido essa relação, o onze embaixo do um, o doze embaixo do dois, o treze embaixo do três. Trabalhando durante o primeiro ano de observação a quantificação de 1 a 10 (porém ainda não foi consolidada a aprendizagem), a escrita dos números nas datas, onde utilizava dica verbal “vinte e quatro, dois, quatro” ou mostrava a data escrita no quadro e a sequência numérica até o 20.

Não conseguia saber ao certo se Fernando havia entendido a sequência ou apenas decorado. Essa verificação ficou mais clara no segundo ano de observação. Passei a acrescentar os números de 21 a 30 nesse mesmo material, na primeira vez incluí essas fichas enquanto ele completava a fileira do 11 ao 20 e deixei que ele colocasse na ordem que ele quisesse. Percebi que algumas havia tido um sentido, mas outras não. Pude verificar então que ele não havia percebido a relação comentada no parágrafo anterior. Retirei as peças e fui dando a dica verbal, falava vinte e um, ele observava os números e colocava na ordem correta. Assim foi com todos, ele havia feito uma relação visual dos números, talvez com a ajuda da internalização da data, mas ainda não percebeu a relação de antecessor e sucessor, mais um ou a sequência lógica do material.

Com a manutenção dos treinos de comportamento durante a realização das intervenções pude perceber a atenção de Fernando ao contexto escolar, aos amigos e a professora e auxiliar. Todos passaram a interagir com ele, pois

agora ele não tinha comportamentos de repulsa à presença do outro, há ainda suas limitações, que devem ser compreendidas e respeitadas, mas ele já aceita a presença do outro com tranquilidade e em alguns momentos curiosidade.

ATIVIDADE 1. A professora chamou Fernando para sentar ao lado dela, em alguns momentos ele levantou, mas voltava quando ela chamava. A professora passou a atividade e todos começaram a fazer, inclusive o Fernando, então a professora precisou sair da sala, eu e a auxiliar permanecemos sentada na mesa e o Fernando continuou sentado na roda, fazendo a atividade dele, sozinho, sem ninguém dando demanda ou lembrando o que era para fazer, ele não levantou em nenhum momento, mesmo estando sem nenhum adulto por perto. Parou por alguns segundos, observou os amigos na roda e voltou a pintar. Uma amiga chegou próximo a ele e começou a falar sobre a atividade dele, Fernando parou de pintar e ficou olhando para ela enquanto ela falava, depois voltou a pintar. Parou por mais alguns segundos, trocou de lápis de cor, observou o amigo que estava ao lado e a atividade dele e voltou a pintar. Foram quatro minutos com total autonomia e atenção ao que estava fazendo, aos amigos e ao que eles estavam fazendo, sem necessidade de demanda ou alguém falando o que ele precisava fazer. (Diário de registros de Fernando dia 23/04/2015)

4.3.4 Parque e momentos de interação social

A partir da teoria de Vygotsky, observamos a importância da interação social para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Esse estímulo cultural do comportamento afeta-lhe a personalidade e organiza a sua atividade. Assim, a medida que a criança vai realizando suas tarefas, são introduzidas mudanças na estrutura do comportamento. (...). Podemos dizer, então, que as funções psicológicas superiores se constituem no indivíduo na medida em que este se envolve em relações sociais. (PILETTI e ROSSATO, 2013, p. 89)

Os momentos de interação foram baseados no parque, ensaios e apresentações. Por não ficar espontaneamente próximo aos amigos, precisei do apoio constante de alguns amigos dele, justificando às crianças que eu estava lá para ajudar a professora e o Fernando a fazer as atividades e ficar na rodinha, mas que só eles poderiam ajuda-lo a ser criança, a brincar com e como eles. Segundo a teoria de Vygotsky, “através da imitação realizada na brincadeira, a criança internaliza regras de conduta, valores, modos de agir e

pensar de seu grupo social, que passam a orientar o seu próprio comportamento e desenvolvimento cognitivo.” (REGO, 2014, p. 113).

Nas apresentações escolares como festa junina, dia das mães, dos pais e natal, não via sentido em estar presente no palco, já que as professoras não ficavam. Também não via sentido de Fernando estar no palco sem estar acompanhando os amigos. Busquei então nos ensaios fazê-lo perceber que ele deveria estar próximo aos amigos, aceitando a ajuda e os comandos deles, contextualizando sempre a apresentação, que os pais iriam ver e que os amigos estavam ajudando ele.

ENSAIO PARA APRESENTAÇÃO DO DIA DOS PAIS: Fernando aceitou tranquilo, não imitou espontaneamente, mas aceitou minhas conduções e a dos amigos. Observou os amigos dançando e não saiu de perto deles.

PARQUE: seguiu a professora e os amigos e ficou próximo a eles. Na hora de ir embora pedi a um amigo que chamasse ele. Fernando não aceitou e ficou empurrando ele, soltando a mão e voltando para onde estava brincando. Fui até eles e conversei com Fernando que era hora dele voltar para a sala, que o amigo estava ajudando ele e que era para aceitar, dar a mão para ele. Fernando aceitou, no caminho até a sala tentou soltar duas vezes, mas o amigo insistiu e ele aceitou. (Diário de registros de Fernando dia 04/08/2015)

As crianças sempre me apoiaram muito, buscando o Fernando quando ele saía da roda ou iam sair da sala, chamando para brincar no parque ou se aproximando dele quando ele estava brincando com algum material. No início Fernando me procurava, saía de perto delas e me abraçava, tive que motivá-lo a estar com eles, sendo inicialmente uma mediadora entre ele e os amigos. Hoje ainda percebo que ele me procura quando um amigo tenta interagir com ele, mas um simples reforço verbal como “vai brincar com o amigo” ou “dá a mão para o amigo” ele aceita e segue o colega.

PARQUE: foi chamado pela Helena algumas vezes para ir ao balanço, ele aceitou e ficou em pé no brinquedo como ela. Depois voltava a brincar na areia. Dudu (Eduardo) também o chamou, ele tentou fugir, mas com a insistência dele acabou seguindo. (Diário de registros de Fernando dia 27/08/2015)

As interações com os amigos de Fernando até hoje me fazem perceber que é meu anjo azul e do que e de quem ele gosta, me ajudando assim a saber

quem seria melhor para ajudá-lo a fazer uma atividade, seguir nos ensaios e apresentações, os que brincam de uma maneira mais apropriada para ele, etc.

TEATRO: foi junto com os amigos e sentou. Ficou aproximadamente dez minutos sem me procurar entre os amigos. Depois me procurou veio sentar ao meu lado, mas ficou todo o tempo bem e tranquilo, não quis sair nem ficar em pé, nem com a mão no ouvido. Em alguns momentos parecia estar bem atento à peça. (Diário de registros de Fernando dia 08/12/2015)

Até o ano de 2015, os pais de Fernando não haviam feito nenhuma festa de aniversário para ele, muito menos convidado os amigos para a casa dele para brincar. Tivemos como meta realizar a festa de aniversário de seis anos dele, convidando todos os amigos da sala. Esse projeto envolveu minhas intervenções sociais, de modo que Fernando passasse a aceitar estar em locais com muito movimento de crianças, como a quadra, e barulho, sempre respeitando as limitações dele. Envolveu também a terapeuta e psicóloga domiciliar, que investiram na apresentação e uso de balão nas terapias, pois segundo os pais de Fernando, ele tinha pavor de balão, não aceitava chegar perto e assim que via um iniciava uma birra e colocava as mãos no ouvido.

Chegando mais próximo ao aniversário, solicitamos que os pais comesçassem a conversar com ele sobre o aniversário. Foi relatado por eles também que só de ver um bolo com vela Fernando fugia e tentava se afastar do contexto. Então era necessário também um treino familiar, com bolos, velinhas e parabéns para você antes da data da festa. Buscávamos ao máximo dar sentido para o que seria essa festa, de modo que ele aproveitasse ao máximo e percebesse os amigos da escola confraternizando com ele em outro contexto. Para isso pedi a professora que ajudasse Fernando a entregar os convites da festa.

Os convites estavam nomeados, a professora lia o nome e guiava Fernando até o amigo dando a contextualização verbal “Vamos entregar o convite da sua festa para...”. Todos eles levantavam da roda, recebiam o convite e o abraçava, ele aceitava os abraços, mas nem sempre retribuía. No início entregou tranquilo, depois do quarto convite entregue, ele começou a reclamar, tentando fugir da professora ou fechando os olhos para não olhar os amigos.

Há um amigo específico na turma que o Fernando respeita muito, aceitando sempre a ajuda e as interações com ele. Quando a professora falou “Entrega para o fulano, seu amigo.”

” Foi o único amiguinho que a professora não teve que conduzir Fernando até o local onde ele estava. Ao ouvir a fala da professora, Fernando abriu um sorriso e foi direto até ele esticando o braço com o convite, depois retribuiu o abraço. Terminou de dar os convites tranquilamente, aceitando os abraços e olhando para os amigos. (Diário de registros de Fernando dia 25/09/2015)

Pude perceber durante minha prática como PAE a importância de criar maneiras para que Fernando participasse e realizasse todas as atividades vivenciadas pelas demais crianças, utilizando formas prazerosas de inclui-lo, respeitando suas vontades e as limitações, buscando interpretar suas atitudes e dando espaço para suas escolhas, mas sempre de maneira que ele volte a atenção ao professor, às demais crianças e às pessoas que estão no contexto social que ele está.

[...] as interações ocorridas em sala de aula entre as crianças, nas atividades em grupos, nas trocas de experiências, de aprendizagens mostram-se fundamentais ao desenvolvimento das construções cognitivas individuais, pois através delas emergem conflitos, oposições de opiniões e atitudes. (PILETTI e ROSSATO, p. 80)

Com o passar dos meses pude perceber que o tempo que ele aceitava as interações e intervenções era cada vez maior, e não havia necessidade do reforço ou de dicas, ele ficava na roda com os amigos e a professora, hora observando quem falava, hora olhando para qualquer lugar da sala. Mas estava lá, tendo a possibilidade de interpretar o que estava acontecendo no convívio escolar.

Mais adiante, pude perceber ele se localizando de acordo com os demais, sem esperar que eu ou a professora o chamasse, quando ele percebia que todas as crianças levantavam, ele levantava junto, talvez nem houvesse ouvido o que era para fazer, mas ao ver os amigos levantando ele teve a percepção de levantar e segui-los, demonstrando que ele está se reconhecendo em um contexto social, mesmo que não tendo a total compreensão do que se passa, como todas as crianças, que em algum momento em que para o professor é um momento de “prestar atenção” eles estão conversando, pensando no que fez no fim de semana, desenhando, etc.

Além das barreiras sociais e físicas existentes no contexto social de pessoas com deficiência, a inclusão de crianças com autismo no ensino regular

depende não só da capacidade dessa criança interagir, se tem alguma resistência ao contato físico ou se ele aceita as diversas formas de interação, mas principalmente do conhecimento prévio das crianças e dos demais profissionais de como agir com ele, qual o tipo de interação que ele gosta e as intervenções que o fazem ter um comportamento auto excludente, estereotipados ou de fuga.

À medida que a criança é capaz de diferenciar suas emoções das situações externas e aprimorar seus próprios meios de expressão, vai também desenvolvendo atitudes de espere e de previsão perante situações em que está implicada. É justamente por meio da antecipação que as primeiras imagens mentais poderão ser elaboradas. (BASTOS, 2003, p. 48)

Cabe ao profissional de apoio escolar, ao professor ou auxiliar de sala mediar, quando necessário, a interação. De modo que todas as crianças entendam o que foi inadequado e aprendendo assim a interpretar o outro e respeitar o próximo. As crianças típicas aprendem um pouco mais a respeito da criança autista, passam a interpretar o que ele gosta ou não gosta que façam, de que maneira pode ser feita para que ele goste ou aprenda sobre aquilo, o que consegue fazer sozinho ou que tipo de ajuda ele precisa, assim como a criança com autismo entenda que tipo de interação foi aquela, um tchau, uma brincadeira, algum tipo de ajuda, um abraço, um beijo ou um carinho, para que em outros momentos ele consiga interpretar a ação e corresponder, aceitando a interação mesmo que curta.

[...] para Vygotsky, a imitação oferece a oportunidade de reconstrução (interna) daquilo que o indivíduo observa externamente. A imitação pode ser entendida como um dos possíveis caminhos para o aprendizado, um instrumento de compreensão do sujeito. (REGO, 2014, p. 111)

Localizando-o de acordo com os amigos e interagindo tanto com ele quanto com os demais dentro de sala da aula, pude observar avanços na interação espontânea nos momentos onde me ausentava, como por exemplo, no parque e nos ensaios para apresentações. Ele passou a correr para onde via que os amigos estavam indo e subindo no escorregador junto com eles, aceitando a condução durante os ensaios de coreografias escolares e

participando das apresentações, não tem ainda a iniciativa para imitar os gestos, mas segue os amigos aceitando a ajuda deles e os observa dançando. Com o tempo, passou a observar a plateia, na apresentação de Natal em 2015 notei que ele observava a plateia e ficou com a fisionomia triste, aceitou a condução dos amigos e ficou próximo a eles todo o tempo, mas não parecia estar gostando, não olhava para os amigos nem batia palmas, busquei os pais dele na plateia e percebi que eles ainda não haviam chegado, na metade da apresentação os pais chegaram e instantaneamente ele passou a sorrir, bater palmas e olhar para os amigos, continuando a aceitar a ajuda deles.

Pude perceber que a aceitação em receber comandos dos amigos melhorou e a referência a partir deles também, de modo que ele vai em direção a fila ou sai da roda para pegar o material de forma espontânea ao ver os amigos levantando, sem esperar que eu ou a professora o chame ou o levante.

A possibilidade de encontrar no outro similaridades e diferenças não se restringem a deficiência ou ao que ele consegue ou não fazer, mas sim ao que a criança aprende sobre o outro, como a cor que mais gosta ou os desenhos que assiste. Agregamos a possibilidade da criança com autismo crescer com as outras crianças e mesmo que de maneira rápida ou simplificada, internalizar as ações que seu coletivo tem, sem depender de terceiro ou de dicas, fazendo a interação de maneira espontânea e autônoma. Além disso, possibilitamos a criança típica de se tornar mais um apoiador, desenvolvendo suas perspectivas perante o próximo PNEE e empenhando ou propondo atitudes e atividades que possibilitem a inclusão dele.

Um ponto importante a ser esclarecido que pude perceber nas aulas especializadas foi a falta de adaptação nas aulas de educação física, ou de música, onde as brincadeiras e coreografias não contribuíam para a inclusão de Fernando, pelo contrário, evidenciavam sua dificuldade em acompanhar o ritmo dos amigos e imitá-los, isso evidencia que ele é apenas uma criança que necessita de mais ajuda ou ajuda constante, mas que não interfere na interação da turma ou o modo como vão aprender as coisas. Isso facilita a exclusão, por exemplo, nos jogos de futebol, ou em uma dança que precisa dançar sozinho ou abaixar e levantar com frequência.

É preciso que os professores estimulem jogos e brincadeiras diversificadas dos habituais, de modo que tenha a mesma função, mas seja feita de uma forma que a criança autista possa entender e realizar.

Possibilitando brincadeiras inclusivas, de forma que cada criança dependa de um par, facilita que o profissional de apoio escolar possa ser substituído por um sujeito para a criança, e para que brincadeiras assim aconteçam, é necessário que não só a criança autista esteja aberta a esse tipo de interação, como também as demais crianças devem estar cientes sobre a maneira de como interagir com ele.

Explorar a criatividade, a autonomia e a personalidade de cada criança deve sobressair a qualquer outro interesse da instituição de ensino infantil, onde o foco é o desenvolvimento social, cognitivo e psicomotor das crianças, proporcionando a elas um ambiente que atenda as necessidades físicas das crianças, mas também acrescentem através do cotidiano escolar, uma aprendizagem real e significativa, tendo em vista que a escola se torna um local de convívio, uma sociedade, é na escola que a criança aprende a viver de maneira independente, crescendo e aprendendo junto com crianças da mesma idade, e adultos com quem não possuem um grau de parentesco.

No caso de crianças com autismo, o nível de comprometimento cognitivo e social varia de criança para criança. A necessidade de um Profissional de Apoio Escolar deve ser analisada de acordo com o grau de comprometimento da criança, assim como a frequência desse Profissional de Apoio. É necessário ter em mente que o PAE, assim como um interprete de LIBRAS, é apenas um instrumento para a inclusão. A inclusão deve estar presente no número de estudantes por turma, na preparação do professor para atender as especificidades da criança, no ambiente pedagógico, que deve ser propício e adaptado para maximizar a autonomia dos estudantes com deficiência ou limitações nas dependências da escola, bem como na sociedade, sendo assim o PAE fez-se necessário para cobrir os déficits que as escolas possuem em atender esses alunos.

Sem a diminuição da demanda por turma, onde um o professor aparenta ser mais um “controlador de turma” do que de fato um mediador de aprendizagem, e com uma criança que precisa de apoio ou observação constante inclusa em sala de aula, torna-se humanamente impossível ou minimamente difícil o atendimento às demais crianças. Sem o PAE, quem acaba perdendo o suporte do professor é a criança com necessidades, principalmente no caso a criança com autismo, que possivelmente não manifesta de forma oral suas necessidades ou desejos, não socializa

espontaneamente, nem internaliza conceitos, contextos ou funções de maneira individual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se com esse trabalho verificar como o Profissional de Apoio Escolar pode facilitar e promover a inclusão de uma criança com autismo, na busca por uma educação verdadeiramente inclusiva, que tem como ponto de partida os pressupostos da educação especial e da educação infantil, que prima pelo desenvolvimento social, cognitivo e desenvolvimento de um ser crítico, atuante e autônomo na sociedade.

Para tanto, buscamos assinalar a importância da criança com autismo ser, antes de tudo, reconhecida como uma criança, que como qualquer outra possui suas habilidades, dificuldades e limites, pessoais e interpessoais. Só com o reconhecimento desse sujeito podemos conhecê-lo e buscar maneiras de interagir com ele, motivando-o a observar e participar do contexto em que está incluído.

O Profissional de Apoio Escolar representa então um suporte para a inclusão dessa criança, agindo como mediador entre esse sujeito e as relações sociais e acadêmicas, como suporte ao professor, que devido principalmente ao número de crianças em sala e a quantidade de atividades a serem cumpridas tem dificuldade para atender a todos. Além disso a falta de conhecimento prévio a respeito do autismo, também contribui para a impossibilidade de intervenção pedagógica.

Concluimos, a partir dos pressupostos colocados pela abordagem comportamental, pelas teorias de Piaget acerca do desenvolvimento infantil, Wallon sobre as relações afetivas entre as crianças e o meio, que norteiam principalmente a educação infantil, e Vygotsky, tratando as questões sociais como fundamentais para desenvolvimento infantil, em conjunto com o que é sabido a respeito do TEA, que é possível idealizar uma intervenção comportamental no contexto escolar que seja construtiva e significativa para a criança com autismo, fazendo o uso de métodos e técnicas utilizadas pelas diversas linhas que tratam o transtorno.

Ressaltamos também a importância da prática e intervenção psicanalítica, que busca reconhecer o sujeito presente e sua forma de interação com o meio, possibilitando assim a interpretação de suas ações e sua subjetividade. Essa perspectiva fortalece a ideia de que a deficiência não deve ser vista como uma impossibilidade imposta ao sujeito, mas causada pelos meios sociais e pela sociedade em geral, que muitas vezes criam

barreiras que dificultam o acesso e a permanência desses sujeitos em igualdade de direitos e desenvolvimento cognitivo e social.

O autismo, diferente de outras deficiências, acarreta particularidade no desenvolvimento da linguagem, interação social e comportamento, o que dificulta a percepção de suas necessidades ou de suas habilidades. Por isso, faz-se necessário que os profissionais que acompanham o desenvolvimento dessa criança estejam abertos para observar seu comportamento, percebendo e avaliando aos poucos o que ele sabe, o que consegue fazer e como se comunica.

Toda criança possui suas preferências e aptidões no uso de objetos e na maneira de se relacionar com as pessoas e com o ambiente. Não muito diferente a criança com autismo apresenta as mesmas características, porém nem sempre isso corre de forma convencional ou funcional, o que pode ocasionar déficits na exploração dos sentidos e significados, que partem, segundo os estudiosos analisados, do social para o indivíduo através da mediação do outro, da imitação e da generalização.

Sendo assim, a mediação a ser oferecida pelo PAE deve partir antes de mais nada do conhecimento do sujeito, através da observação e de avaliações sobre suas limitações cognitivas e sociais, para que possa em conjunto com o professor planejar as formas de intervenção que podem ser realizadas. Visando sempre a autonomia e o desenvolvimento social e cognitivo do estudante.

É fundamental que esse profissional esteja atento ao que o estudante busca e tem interesse, identificando a forma de interação da criança com os objetos, com a professora e com as demais crianças, pois só a partir dessas investigações pode-se perceber o que é motivador ou não para ele, e como essa motivação pode ser transferida para outras situações e atividades, onde ele tenha que interagir ou superar seus limites.

Ressaltamos que a inclusão escolar deve ir além do atual contexto social de aceitar um estudante com necessidade educacional específica, isto é, não é apenas tê-lo frequentando a escola ou estar presente na sala de aula, mas oferecer todo o suporte para que ele se desenvolva de maneira eficaz e compatível com suas necessidades particulares, tendo o apoio dos profissionais que estão presentes nesse processo, sendo respeitado pelas

demais crianças e recebendo as adequações necessárias para sua aprendizagem.

Nesse sentido, o papel do PAE não deve ficar restrito ao contato com o educando e ao contexto de sala de sala. É necessário observar as contribuições que esse profissional pode oferecer na construção conjunta de um planejamento específico para o estudante, para que dessa maneira as adaptações e os materiais que serão necessários possam ser verificados previamente buscando melhor compreensão e generalização dos conteúdos.

O papel da escola para a criança é o de subsidiar o contexto social em que vivemos, onde aprimoramos nossas habilidades e aprendemos várias outras, com a mediação de adultos, interação com crianças de idades aproximadas e a realização de atividades cognitivas e psicomotoras. Sendo assim, para a criança com autismo obter o mínimo do desenvolvimento esperado na educação infantil, é necessário buscar formas de interação e significação, de maneira não invasiva, mostrando que ele não precisa ficar sozinho ou fazendo coisas que não são daquele contexto, que existem outras formas de expressão ou brincadeiras, e que o contato com o outro pode ser mais interessante e atrativo.

Para garantir a inclusão e ampliar a possibilidade de formação de sentido e significados, a criança com autismo deve ser motivada a interagir com o meio e com seus semelhantes, de modo que faça o que as demais crianças estão fazendo, tendo o entendimento das atividades que estão sendo realizadas, assim como sua finalidade e objetivo. Tanto o PAE quanto o professor devem ter a iniciativa de socializar a ação da criança, descrever o que ela está fazendo, mostrar o que pode ser feito e o que os outros amigos estão fazendo. Dessa maneira estaremos possibilitando a internalização de novos significados, percepções e a participação do educando com o contexto educativo, bem como podemos despertar na criança com autismo a iniciativa de compreender o cotidiano e a rotina escolar, aceitar e cumprir as demandas e observar os iguais, e buscar a referência da professora e dos amigos.

Neste trabalho buscou-se de várias formas aproximar a criança autista da criança com desenvolvimento típico no contexto escolar, onde por sua organização seriada, o desenvolvimento infantil é trabalhado de forma global, deixando de lado a singularidade a personalidade do sujeito em formação. Buscamos também esclarecer aos educadores como é mais simples o

desenvolvimento e a inclusão de crianças autistas, quando temos como pressuposto educacional a formação psicológica e cognitiva dos sujeitos, onde eles são o centro e o ponto de partida para os conceitos e métodos educacionais que serão abordados e implementados na etapa de desenvolvimento em que ele se encontra.

Foi possível observar também a importância do contexto escolar infantil para essas crianças, não somente do ponto de vista moral, que busca uma sociedade justa e inclusiva, capaz de atender a todos, levando em conta a singularidade dos sujeitos, mas possibilitando as demais crianças e profissionais aprenderem a interagir e respeitar a diferença, aprendendo mais sobre esse educando, possibilitando a manifestação de seu eu, de seus desejos e de sua personalidade.

O que se conclui após a toda explanação feita neste trabalho é que o PAE junto à criança autista permitirá os avanços na socialização e qualidade de vida desse educando, possibilitando a percepção acerca do ambiente social dos outros sujeitos que também fazem parte desse contexto.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Alice Beatriz B. Iziq. **A construção da pessoa em Wallon e a constituição do sujeito em Lacan**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988

BRASIL. Decreto nº 8.368/14 de 2 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que **institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8368.htm. Acesso em 18 de maio de 2016

BRASIL. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em 18 de maio de 2016

BRASIL. Lei nº 12.764/12 de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm Acessado em 18 de maio de 2016

BRASIL. Lei nº 13.146/15 de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm Acessado em 18 de maio de 2016

ESPANHA. Declaração de Salamanca (1994). Sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Espanha: Salamanca. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 18 de maio de 2016

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

JERUSALINSKY, Alfredo Nestor. **Psicanálise do autismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

LAMPREIA, Carolina. **Estudos de Psicologia**: a perspectiva desenvolvimentista a para a intervenção precoce no autismo. Campinas, 2007.

LAZNIK-PENOT, Marie-Christine. **Rumo à palavra**: três crianças autistas em psicanálise. Trad. Mônica Seincman. São Paulo: Escuta, 1997. 252 p.

LIMA, Elvira S. **Desenvolvimento e Aprendizagem na Escola**: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos. São Paulo: Sobradinho, 1997.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

MEC Nota Técnica nº 19/2010 – MEC/SEESP/GAB. Disponível em: <http://documents.tips/education/nota-tecnica-19-2010-mec-seesp-gab1.html>. Acesso em 18 de maio de 2016

MEC Nota Técnica nº 24/2013 – MEC/SECADI/DPEE. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 18 de maio de 2016

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 2005

MINAYO, Maria Cecília de S. (Org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O Desafio do Conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde**. 2ª ed. SP: HUCITEC/ RJ: ABRASCO, 1993

ORRÚ Silvia Ester. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: WAK; 2012.

PADILHA, Anna Maria Lunardi; OLIVEIRA, Ivone Martins(Org.). **Educação para todos**: as muitas faces da inclusão escolar. Campinas, SP: Papirus, 2013

PARRA, Luciana Sime. **Atando laços e desatando nós**: reflexões sobre a função do acompanhamento terapêutico na inclusão escolar de crianças autistas. 2009. 153 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e Cultura)- Universidade de Brasília, Brasília.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. São Paulo: Forense, 2006.

PILETTI, Nelson; ROSSATO, Solange Marques. **Desenvolvimento e aprendizagem**. Contexto, 2013.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. ed 25. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TAFURI, Maria Izabel. **Dos sons à palavra**: explorações sobre o tratamento psicanalítico da criança autista. Brasília. ABRAFIPP, 2003

TUNES, Elizabeth; BARTHOLO; Roberto O trabalho Pedagógico na escola inclusiva. In: TACCA, Maria Carmen (Org.). **Aprendizagem e Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Alínea, 2006.

VYGOTSKY. Lev Semenovitch. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

APÊNDICE

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhoras (es),

Sou graduanda do curso de Pedagogia, realizada pela universidade de Brasília (UnB) e estou realizando um estudo sobre A FUNÇÃO DO PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO NA REDE REGULAR DE ENSINO INFANTIL. Com a orientação da Professora Dra. Fátima Lucília Vidal Rodrigues

Esse estudo poderá fornecer a profissionais e escolas uma visão ampla sobre as possibilidades de desenvolvimento da criança com autismo junto ao Profissional de Apoio Escolar inclusos na educação infantil.

Para tanto foi realizado observações participativas e registros diários, bem como uma complementação de frases realizadas pelas professoras regentes dos anos observados e uma anamnésia da criança acompanhada, entregue pelos pais.

Assegurando que a identidade da escola, dos pais, profissionais e crianças envolvidas nesses registros não será divulgada em hipótese alguma, solicito a autorização para análise e divulgação dos dados que foram coletados na referente pesquisa.

Caso haja alguma dúvida sobre o estudo, as (os) senhoras (es) poderão entrar em contato com a pesquisadora através do email rafamacoli@gmail.com. Caso tenha interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um email de contato.

Antecipadamente, agradeço a atenção e colaboração.

Respeitosamente,

Rafaela Machado Oliveira – graduanda da UnB

Coordenação pedagógica

Professora Regente ano 1

Professora Regente ano 2

Responsável da criança acompanhada

APÊNDICE B – DIÁRIO DE REGISTROS DE FERNANDO

05/02/2015 QUINTA FEIRA

RODINHA: Fernando estava animado e tranquilo, ficou correndo pela sala observando os materiais montessorianos. Fez birra leve quando bloqueei que virasse os números do calendário, mas entreguei as fichas dos números e ele se acalmou. Sentou próximo à roda e brincou por cinco minutos.

ATIVIDADE: desenho das férias: Fernando estava bastante agitado, levantando da cadeira, mas fez a atividade. O desenho foi feito sem atenção e sem formas, só rabiscos. Teve um pouco de resistência para usar o giz de cera, mas aceitou e fez mais rabiscos. Queria jogar todos os gizos na mesa e reclamava quando eu o bloqueava.

RODINHA: ficou por cinco minutos, utilizando o reforço dos números. Levantou e correu batendo palmas, depois consegui fazê-lo voltar para a roda por mais cinco minutos, ainda usando o reforço dos números

LANCHE: comeu bem, levantou em alguns momentos, mas aceitava bem voltar a sentar.

TRENZINHO: não acompanhei, mas a professora relatou que ele ficou bem, sentado e tranquilo.

10/02/2015 TERÇA FEIRA

Fernando chegou bem animado/agitado

RODINHA: chamei-o para sentar e ele aceitou bem, ficou brincando com os números por cerca de dez minutos, até que a professora pedisse para que ele pegasse o material (prancheta e estojo) e voltar para a roda. Ele pegou o material e colocou na roda, mas quando falei que era para ficar sentando ele começou a resmungar deitou no chão. Ficou me empurrando e tentando se afastar de mim e da roda. Expliquei que ficaríamos só um pouco, até a professora entregar o dever e depois ele poderia levantar, mas ele não aceitava sentar, continuava forçando o corpo para deitar e sair. A professora antecipou e veio entregar tarefa para ele, falei para ele sentar e pegar o dever para poder levantar, ele entendeu, sentou, pegou a tarefa deixou na mesa e foi brincar um pouco pela sala

ATIVIDADE 1. Escrita do nome, data e borda: chamei-o para sentar na mesa e ele aceitou bem, sentou tranquilo e seguiu os comandos direitinho, sem birra. Depois quis continuar riscando com o giz, fomos pegar outra folha e ele ficou rabiscando por cerca de cinco minutos. Deixei ele rabiscar livremente, corrigindo a forma de segurar o giz.

RODINHA: inicialmente não aceitou sentar, quando chegamos perto ele escapou correndo. Conversei com ele para ficarmos um pouco, até a professora entregar a próxima atividade. Ele aceitou e sentou. A professora entregou e fomos até a mesa fazer.

ATIVIDADE 2. Cópia do nome (escrita com modelo): Fez a atividade tranquilo, porém senti um pouco de resistência, ele olhava para o modelo e tentava fazer alguma coisa, mas de qualquer jeito, sem muita atenção. Fiz

mão sobre mão, escrevemos três vezes e ele saiu para brincar um pouco, tive que combinar que ele sairia para que ele aceitasse fazer com mão sobre mão, depois chamei ele para escrevermos mais uma vez, ele aceitou tranquilamente, sentou e fez, com mão sobre mão.

Como ele continuava bastante animado/agitado e as atividades de sala já haviam acabado, chamei-o para dar uma volta na escola. Indo no caminho da sala de música (onde alguns professores ensaiavam o enredo do carnaval), Fernando se jogou no chão, pôs a mão no ouvido e começou a chorar (sem lágrimas) fez birra leve por aproximadamente quatro minutos. Falei que entendia que ele não queria ir naquela direção, que iríamos para onde ele quisesse ir. Ele se acalmou, levantou e surpreendentemente me puxou para onde estava o barulho, quando chegamos ele colocou a mão no ouvido, olhou pela janela, entrou na sala um pouco, saiu e continuou observando da janela, com as mãos no ouvido, mas bem tranquilo. Voltamos para a sala para lanchar.

LANCHE: Fernando tem autonomia total na hora do lanche, abre a lancheira, forra a mesa com a toalhinha e põe as vasilhas do lanche em cima. Para abrir o suco vem até mim ou a professora e entrega, para que tiremos o plástico do canudo, mas fura a caixinha de suco sozinho. Hoje ele veio até mim durante o lanche e me puxou até a mesa do lanche, pois não estava conseguindo furar a caixinha de suco (KAPO). Lanchou bem e tranquilo, levantou algumas vezes.

PARQUE: ficou bem, brincou bastante, mas sem interação social.

TRENZINHO: Fernando ficou tranquilo, batendo na mão dos amigos quando eles falavam para ele “toca aqui!”. Brincou com o cabelo de uma amiga, observou bastante o passeio e os amigos, estava super bem.

RODINHA: aceitou sentar com reforçador, sem birra e tranquilo.

BRINCADEIRA DIRIGIDA: Fernando foi até alguns amigos espontaneamente e ficou sentado com eles, que estavam usando o brinquedo que ele gosta, ficou tranquilo, hora brincando sozinho, hora vendo os amigos brincando.

11/02/2015 QUARTA FEIRA

RODINHA: aceitou ir, mas não queria ficar, quando sentou começou a chorar (sem lágrimas) e forçar o corpo para deitar ou sair da roda. Conversei com ele que iríamos ficar na roda, pois era a hora da rodinha e todos os amigos estavam sentados lá. Ele parou de empurrar e chorar, mas não sentou, ficou deitado no meu colo resmungando

MATERIAIS MONTESSORIANOS: hoje utilizamos as vogais e figuras (emparelhamento) e quantificação (1 a5) com fichas e varetas. Ele estava atento, novamente acertou as figuras da vogal ‘o’ sem dica. A quantificação foi feita com ajuda e mão sobre mão, ele resmungou mas aceitou finalizar. Ficou bem até terminarmos, sem precisar de pausa ou reforçador.

LANCHE: comeu bem, pediu ajuda para a professora para abrir o suco (KAPO)

RODINHA: sentou no chão tranquilo e ficou lá enquanto os amigos ficaram, sem ser necessário uso de reforçador. Não chorou nem resmungou.

PARQUE: ficou bem, brincou e correu bastante, mas sem interação social.

RODINHA: aceitou sentar tranquilamente, sai de perto e ele continuou sentado com os amigos, a professora pediu para que deitasse para descansar e ele aceitou tranquilamente também.

12/02/2015 QUINTA FEIRA

RODINHA: aceitou bem ir, ficou sentado na minha frente, tranquilo, levantou para pegar o material e tornou a sentar na roda sem birra ou resmungo.

ATIVIDADE 1. Escrita do nome, data e borda: estava atento e tranquilo.

ATIVIDADE 2. Desenho dele próprio: estava atento e tranquilo, além dele fizemos o sol, a grama e a nuvem, aceitou pintar tranquilamente.

Após as atividades ele foi brincar um pouco em sala.

ATIVIDADE 3. Refazer o dever de casa: tivemos que refazer em sala o dever de casa que havia ido com erro, ele começou fazendo a atividade tranquilamente, mas foi começando a resmungar até que largou o lápis e deitou no chão, fez birra leve por aproximadamente três minutos. Avisei que era a última atividade, que depois dela poderíamos sair da sala. Após um tempo ele aceitou, sentou e terminou a atividade tranquilo, depois fomos para a quadra.

RODINHA: aceitou sentar tranquilamente, mas queria ficar no colo, fiquei com ele na roda um pouco, mas depois saí e deixei ele sentado no chão, ele aceitou.

LANCHE: não lanchou, deu algumas mordidas na banana. (diferente: suco de pêssego)

TRENZINHO: ficou tranquilo, observou bastante o passeio e os amigos. Interagiu brincando com as mãos dos amigos.

RODINHA: coloquei ele sentado na roda e sai, ele permaneceu sentado no lugar, depois de um tempo foi até um dos amigos que estava com ele no trem e brincou com o cadarço dele, depois pegou um gibi e começou a folheá-lo olhando o do amigo também. Levantava um pouco, mas voltava a sentar, perto dos amigos, na roda, espontaneamente.

02/03/2015 SEGUNDA FEIRA

RODINHA: Fernando tirou a agenda e a pasta da mochila, guardou na sala e sentou na roda tranquilamente. Fiquei na cadeira, ele não tentou levantar nenhuma vez, as vezes olhava para trás. Levantou para pegar o estojo e a prancheta e voltou a sentar

ATIVIDADE 1. Escrita do números 1 a 9 , quantificação 1 a 5 e escrita do nome: Estava atento e tranquilo, precisou de pouca ajuda para os números 2,3,7 e 8, para os demais fez praticamente sem ajuda, mas com necessidade de mão sobre mão para fazer o solicitado e não rabiscos.

LANCHE: comeu bem e tranquilo, levantou em alguns momentos.

INFORMATICA: Fernando entrou na sala e foi direto para o computador, enquanto a professora e as demais crianças estavam formando a roda. Falei para ele que primeiro iríamos para a roda, depois para o computador. Ele não aceitou, queria ficar jogando, insisti falando que todos os amigos estavam na roda, ele levantou mas não aceitou sentar na roda, se jogou no chão chorando, tentou me bater e chutar mas consegui bloquear e disse que ele não podia fazer aquilo, entendia que ele queria usar o computador, mas que primeiro tinha que participar da roda com os amigos, depois poderíamos ir para o computador. As crianças foram levantando para pegar o fone e ele aceitou sentar na roda, depois fomos para a cadeira do computador. Jogou “Coelho Sabido”, a professora de informática relatou que é o jogo que ele sempre joga, desde o maternal, pois tem muita resistência para jogar outros. Fui trocando de atividade dentro do mesmo jogo com frequência, nas duas primeiras vezes ele reclamou, depois parou. Na hora de voltar para sala ele novamente reclamou, mas não chegou a fazer birra, levantou e foi resmungando, mas logo parou.

MUSICALIZAÇÃO: aceitou sentar na roda tranquilamente, colocou a mão no ouvido no início da música, apenas. Não seguiu as coreografias espontaneamente, mas também não reclamava quando eu o ajudava a fazer, até sorriu em alguns momentos.

Na volta para sala a auxiliar de sala falou para as crianças “quem for ter aula especializada, pegue a lancheira!” Fernando foi direto para pegar a lancheira, tentei explicar que ele já havia lanchado, que iria comer em casa, com os pais, mas ele iniciou uma birra, olhei se ainda tinha lanche dentro e tentei fazer com que ele falasse “quero comer” para ir lanchar, ele não falou, mas me observou enquanto eu dava a dica. Então ele entrou, abriu a lancheira e voltou a chorar, fechou a lancheira e guardou ela fora de sala. Acredito que ele queria sucrilhos, mas só havia sobrado biscoito na lancheira, depois disso ele ficou andando pela sala e se acalmou. A birra foi leve/media com duração de aproximadamente três minutos

09/03/2015 SEGUNDA FEIRA

RODINHA: ficou bem, aceitou sentar tranquilamente, ficou todo o tempo.

ATIVIDADE: Escrita do numeral zero e borda: fez sentado na roda, junto dos amigos e professora, estava tranquilo, mas sem muita atenção para pintar.

PSICOMOTRICIDADE: a turma treinou para apresentação da páscoa, Fernando seguiu os comandos e assistiu ao vídeo tranquilo.

LANCHE: comeu bem, não levantou nenhuma vez

INFORMATICA: esperei com o Fernando do lado de fora até todos os amigos entrarem, depois mostrei para ele que todos os amigos estavam sentados na roda e que iríamos sentar lá com eles, ele aceitou tranquilamente, depois fomos para o computador. Todas as crianças jogaram o jogo do “Coelho Sabido”, Fernando aceitou bem quando eu propus mudar de brincadeira.

MUSICALIZAÇÃO: ficou super bem, observou bastante a professora e os amigos durante a coreografia, mas não imitou espontaneamente. Interagiu bastante com a professora de música, buscando as mãos dela para fazer a coreografia com ele.

31/03/2015 TERÇA FEIRA

ATIVIDADE 1. Nome, data, borda e desenho do quarto: estava bastante atento, trocou espontaneamente os lápis de cor durante a pintura da borda, pegava o lápis, pintava, guardava, pegava outro, pintava, sem a necessidade de demanda ou oferecer os lápis para ele. Na hora do desenho expliquei que faríamos o desenho do quarto dele, tendo como modelo o auto retrato no quarto do pintor Van Gogh. Mostrei a pintura para ele e falei “agora vamos desenhar o quarto do Fernando!”, ele sorriu e pegou o lápis de desenho, fez um desenho espontâneo que realmente parecia uma cama, retângulo com dois lados um pouco maiores que o tamanho do retângulo, imitando a cabeceira da cama.

ATIVIDADE 2. Livro dos números: numeral 9, estava atento, fez tranquilo e sem ajuda, mas com a necessidade do toque mão sobre mão, ainda com dificuldade para fazer o numeral 8

INGLES: fomos para sala de vídeo, Fernando estava bem até o filme começar, quando começou ele levantou e foi até o aparelho de DVD, como se pedisse para trocar o filme, chamei ele para sentar e expliquei que iríamos assistir aquele desenho, ele aceitou mas reclamava em alguns momentos. Assistiu atento em alguns instantes, em outros observava os amigos.

LANCHE: comeu metade, não levantou, estava tranquilo

ATIVIDADE 3. Escrita da letra A: Fernando fez a atividade tranquilo, mas sem muita atenção. Fizemos a escrita de palavras com A (amora, árvore, amor) com dica, ex.: A/ MO: M-O /RA: R-A, ele seguiu os comandos escrevendo as letras faladas e sorriu bastante depois de escreve-las.

ENSAIO PARA APRESENTAÇÃO DA PASCOA: ficou próximo aos amigos, aceitou a ajuda deles a maior parte do tempo, estava tranquilo.

07/04/2015 TERÇA FEIRA

RODINHA/ ATIVIDADE: Sentamos próximos professora, ele ao lado e eu atrás dele.

1. Escrita do nome: a professora deu a demanda e o Fernando respondeu sem ajuda, esquecendo apenas duas letras, teve resistência para escrever as letras faltantes com ajuda da professora, mas não fez birra nem resmungou, apenas se mantinha fazendo as letras que queria, tive que intervir com o bloqueio de mão para que ele fizesse o que ela estava pedindo.
2. Data: feito com mão sobre mão
3. Borda: pintou sem ajuda, mas com uma cor só.
4. Cópia da palavra GIRASSOL: não teve resistência, entendeu que era para copiar e fez tranquilamente.
5. Desenho do girassol com modelo: estava menos atento que na escrita, se espreguiçando, mas sem resistência.

6. Desenho do gato sem modelo, com ajuda: estava atento, repetiu “GA” quando falado “gato”
7. Escrita da palavra GATO: seguiu os comandos das letras, ditado: GA: G;A/ TO: T;O

INGLES: Fernando ficou sentado, tranquilo. Sentou na frente de uma amiga na roda, ela tocou nele e falou “Fernando, aí não, senta na linha, aqui ó!” ele olhou para ela e para onde ela apontou e foi para trás.

LANCHE: quase não comeu, bebeu pouco suco mas ficou sentado, sem levantar

PARQUE: brincou bastante, ficou bem, veio quando chamado e buscou a professora.

RECREAÇÃO AQUÁTICA: ficou super feliz, brincou muito e observava as bolas que o professor jogava para cima. Tirou a sunga sem motivo aparente, mas aceitou coloca-la de volta, na hora de sair da piscina aceitou sair sem resmungar.

13/04/2015 SEGUNDA FEIRA

MATERIAIS MONTESSORIANOS: Caixa de areia: fizemos com mais dois amigos, Fernando esperou sua vez de fazer o traçado e observou os amigos fazendo na vez deles também, ficamos cerca de 10 minutos nessa atividade.

Quantificação com os fusos: estava atento e tranquilo, mas ainda precisa de ajuda para realizar a tarefa.

Projeção de cilindros maior/ menor: estava atento e já entendeu o objetivo da tarefa, faz sem ajuda.

PSICOMOTRICIDADE: atividade com bolão: colocar o bolão na cabeça, ombro, pé etc, Fernando aceitou fazer com ajuda total, a professora pediu que as crianças deitassem e erguessem a bola com as pernas, ele fez, com ajuda e adorou. Na sequência pediu para deitarem de barriga na bola e ficarem se movimentando para frente e para trás, ele adorou, fez sozinho. Em interação com a professora de educação física, seguiu o comando de chutar a bola, conseguiu agarrar em alguns momentos, em outros deixava a bola bater em seu rosto e jogava a bola para ela, para jogar a bola precisou de ajuda, mas as demais demandas, fez sozinho, brincando com a professora.

LANCHE: não comeu muito, mas ficou sentado tranquilo.

INFORMATICA: deixei o Fernando na roda e fui lanchar, quando voltei a professora me relatou que ele levantou apenas uma vez para beber água, mas que voltou e sentou na roda. Jogou o jogo do Cocoricó, brincou de colorir, pintando todo o desenho de uma cor só, atento a cada pedacinho que não foi pintado. Depois mudamos para uma brincadeira de quantificação, aceitou bem a mudança e ficou atento durante o jogo, não aceitou bem a brincadeira de construção de palavras, reclamou e chorou. Brincamos com mais um e encerramos a aula.

MUSICALIZAÇÃO: estava tranquilo, aceitou ser conduzido na coreografia.

BRINCADEIRAS DIRIGIDAS: não quis brincar, pegava os jogos, olhava os brinquedos mas não tinha interesse, olhava bastante para a porta

22/04/2015 QUARTA FEIRA

RODINHA: cheguei em sala as 14:20 e o Fernando estava sentado na roda ao lado dos amigos, não me viu e permaneci oculta, só observando, a roda durou mais 10 minutos e ele ficou todo o tempo sentado, observou a professora mostrando o livro, interagiu com os amigos quando eles falavam “bate aqui” e “bate palmas”

MATERIAIS MONTESSORIANOS: a professora pediu que os meninos pegassem o material. Uma das amiguinhas do Fernando foi até ele e o levou para pegar o tapete, ela escolheu o material de fusos, colocou no tapete e chamou ele para sentar, ele aceitou tudo tranquilamente, sentou e entendeu que ela estava ajudando ele. Ela dava os comandos para fazer a atividade e ele seguiu, a interação durou cerca de quatro minutos. Batia palmas e sorria quando ela o parabenizava. Em alguns momentos ele dispersava tentando arrumar o material, nesses momentos eu o bloqueava e ajudava para que se concentrasse em concluir a tarefa.

Quantificação e formas geométricas: Fernando estava atento e tranquilo, exceto quando quis organizar os números em linha reta e eu o fiz ignorar e completar a atividade, ele ficou bravo e chorou, mantive a demanda, coçando o olho e reclamando ele cumpriu, continuamos a atividade e ele esqueceu de organizar, ficou bem.

Crivo (ordem numérica): fez espontaneamente enquanto eu recolhia a atividade de quantificação. Ordenou do 1 ao 10 e eu incluí o 11, 12, 13, 14 e 15. Ele não confundiu com o 1, 2, 3, 4, 5. Além disso, quando colocou o 10 eu falei “agora o onze” e dei a dica, mostrando onde estava o onze e colocamos embaixo do 1, falei “agora o doze” e sem dica ele pegou a ficha certa e colocou embaixo do 2, o mesmo com o 13, 14 e 15. Ele estava observando os números muito atentamente.

Caixa de areia: recebemos as vogais de lixa em caixa alta, Fernando teve resistência para seguir os comandos, fazia a letra U e dispersava. Tive que fazer mão sobre mão para que ele cumprisse as demandas. Em alguns momentos ele colocava a mão no ouvido, mas não havia barulho intenso na sala. Ficou emburrado e birrento, sem querer fazer a atividade, mas aceitou concluí-la sem choro.

Encontros vocálicos EU, AI, AU, OI (colocar as fichas no balão correto de acordo com o que a criança parece estar falando): Fernando estava um pouco mais atento e com vontade com esse material, fez rápido e tranquilo.

RODINHA: a professora falou para o Fernando sentar com os amigos e ele seguiu o comando rapidamente. Guardava os trabalhinhos que recebia dentro da pasta e observava os amigos e as atividades deles. Levantou uma vez, mas aceitou voltar a sentar.

LANCHE: comeu bem, sentado e tranquilo. Há mais ou menos duas semanas venho percebendo que quando termina o lanche ou não quer mais, ele joga a caixinha do suco fora e guarda as vasilhas e a toalha

espontaneamente, antes ele levantava e ficava em pé ou me chamava para guardar.

PARQUE: ficou super bem, correu bastante muito sorridente, mas não interagiu nem foi para os brinquedos.

23/04/2015 QUINTA FEIRA

RODINHA: Fernando estava sentado tranquilo, levantaram para olhar o mural da alimentação e uma amiga o chamou para leva-lo até lá, ele aceitou e ficou de mãos dadas com ela, observando os trabalhos, os amigos e a professora. Respondia ao “bate aqui”, abraçava a amiga quando ela o abraçava e em alguns momentos espontaneamente. Ficaram cerca de 7 minutos interagindo com ela e observando o que estava acontecendo. Depois pegaram a prancheta e voltaram para a roda.

RODINHA/ATIVIDADE 1. a professora chamou Fernando para sentar ao lado dela, em alguns momentos ele levantou, mas voltava quando ela chamava. A professora passou a atividade e todos começaram a fazer, inclusive o Fernando, então a professora precisou sair da sala, eu e a auxiliar permanecemos sentada na mesa e o Fernando continuou sentado na roda, fazendo a atividade dele, sozinho, sem ninguém dando demanda ou lembrando o que era para fazer, ele não levantou em nenhum momento, mesmo estando sem nenhum adulto por perto. Parou por alguns segundos, observou os amigos na roda e voltou a pintar. Uma amiga chegou próximo a ele e começou a falar sobre a atividade dele, Fernando parou de pintar e ficou olhando para ela enquanto ela falava, depois voltou a pintar. Parou por mais alguns segundos, trocou de lápis de cor, observou o amigo que estava ao lado e a atividade dele e voltou a pintar. Foram quatro minutos com total autonomia e atenção ao que estava fazendo, aos amigos e ao que eles estavam fazendo, sem necessidade de demanda ou alguém falando o que ele precisava fazer.

ATIVIDADE 2. Ele terminou a primeira atividade e a professora entregou a outra, fez também tranquilo e atento, ainda sentado na linha. Quando acabou a professora falou para guardar o estojo e a prancheta, ele levantou e seguiu as demandas. Foi ao banheiro e ficou andando pela sala todo feliz.

Após deixa-lo descansar um tempo avisei que tínhamos outra atividade, nesse momento ele estava amassando um copo de plástico, pedi o copo para jogar no lixo, mas ele não gostou. Fiquei sem entender se ele não havia gostado do fato de eu pegar o copo ou de ter dito que tínhamos outra atividade para fazer, mas ele ficou bem irritado. Não peguei o copo de plástico da mão dele, mas ofereci o copo dele, de alumínio. Quando ele ia pegar o copo da minha mão o copo caiu e ele chutou, ainda irritado. Falei que não era para chutar o copo e dei a demanda para q ele pegasse. Conversei com ele que agindo assim eu não conseguia entender o que ele queria. Ele se acalmou me entregou o copo de plástico e pegou o dele para beber água. Tornei a avisar que depois iríamos voltar para a roda e fazer outra atividade, ele não reclamou.

RODINHA: aceitou sentar tranquilamente ao lado da professora, mas quando teve oportunidade saiu e diferente do início do dia, quando ela chamou ele não sentou. Colocamos ele sentado, mas ele tornou a levantar,

mesmo conversando e explicando, então fiquei sentada atrás dele, para evitar que ele saísse mais.

ATIVIDADE 3. Releitura do congresso nacional: Fernando estava desatento, mas desenhou com ajuda, aparentemente entendendo o que eu estava fazendo, depois pintou, sem ajuda.

LANCHE: comeu pouco, estava agitado, mas bem.

RODINHA: Fernando ficou levantando, estava agitado, falando “iiiiiii”, batendo palmas e esticando/ dobrando a perna, mas não estava resmungando. A turma estava ouvindo a música de apresentação do dia das mães, e a professora avisou a turma que iriam ensaiar a coreografia, sentei próximo a ele e expliquei o que iria acontecer. Ele ficou sentado e não tentou levantar, então voltei para a mesa.

Sem motivo aparente, após um tempo ele começou a colocar os dedos no ouvido e a reclamar, mas sem fazer birra. A reclamação foi aumentando e ele começou a soluçar (choro) a auxiliar tentou chama-lo para ensaiar a coreografia, mas ele continuou chorando. Esperei um tempo e fui até ele para conversar, mas ele não se acalmou, só aumentou o choro e o soluço. Só foi se acalmar após 20 minutos, tão repentinamente quanto começou. Parou de chorar e voltou a falar “iiiiiii” e bater palmas, mas com o rosto abatido. Acredito que tenha sido cansaço, ou ele ouviu e entendeu que iriam ensaiar, pois o “de repente” do termino do choro coincidiu com o termino do ensaio, quando os amigos saíram da posição e foram beber água.

Na saída o pai dele relatou que o Fernando havia acordado de madrugada e não voltou mais a dormir.

03/08/2015 SEGUNDA-FEIRA

Fernando entrou na sala e foi direto para os livros. Aceitou ir pegar a agenda tranquilamente. Colocou na mesa e sentou na roda.

RODINHA: observou o álbum de fotos das férias e mostrou para duas amigas. Estava bastante falante e feliz.

A rodinha foi longa, em alguns momentos deitava na roda, levantava um pouco, mas retornava ao lugar na maioria das vezes espontaneamente.

PSICOMOTRICIDADE: sentou na roda quando solicitado e permaneceu até a hora que todos levantaram. Interagiu com a professora chutando e jogando a bola para ela. Ia até as bolas para chutá-las espontaneamente também.

LANCHE: comeu bem, sentado e tranquilo.

INFORMÁTICA: jogou com a professora e com a auxiliar. Ficou tranquilo e aceitou bem as demandas.

MUSICALIZAÇÃO: ficou sentado, tranquilo na roda.

04/08/2015 TERÇA-FEIRA

ENSAIO PARA APRESENTAÇÃO DO DIA DOS PAIS: Fernando aceitou tranquilo, não imitou espontaneamente, mas aceitou minhas conduções e a dos amigos. Observou os amigos dançando e não saiu de perto deles.

RODINHA: quando entrou na sala foi direto para os livros, conversei que era hora da roda, ele reclamou e gritou, mas foi. Tentou fugir algumas vezes. Coloquei ele ao lado da professora, para ver as fotos dos amigos. Ele observou algumas depois pegou o álbum dele para ver. Reclamou quando a professora pegou dele para mostrar para a turma, mas aceitou.

INGLÊS: ficou tranquilo na roda. A professora leu um livro. Ele olhou em alguns momentos. Depois pediu que desenhasssem uma parte do livro. Desenhamos o gigante comendo a maçã. Ele seguiu os comandos e pintou direitinho, dentro do desenho.

LANCHE: comeu pouco, levantou algumas vezes, tive que ficar ao lado.

PARQUE: seguiu a professora e os amigos e ficou próximo a eles. Na hora de ir embora pedi a um amigo que chamasse ele. Fernando não aceitou e ficou empurrando ele, soltando a mão e voltando para onde estava brincando. Fui até eles e conversei com o Fernando, que era hora dele voltar para a sala, que o amigo estava ajudando ele e que era para aceitar, dar a mão para ele. Fernando aceitou, no caminho até a sala tentou soltar duas vezes, mas o amigo insistiu e ele aceitou.

ATIVIDADE: desenho de um momento das férias; nome, data e borda. Escolhi uma foto do álbum com a família e desenhamos cada um e escrevendo MAMÃE (iniciou o M); PAPAI; nome do irmão e VOVÓ. Escreveu o nome e pintou a borda, tranquilo.

27/08/2015 QUINTA-FEIRA

(Chegou dormindo)

ATIVIDADE: estava tranquilo, fez o nome, data e borda. Na segunda atividade ligou o número à quantidade. Não estava muito atento.

RODINHA: a professora estava em pé no quadro, falando do alfabeto, sons das letras/vogais Fernando ficou atento grande parte do tempo, observando quando os amigos imitavam o som que a professora fazia e em alguns momentos imitava a boca e o som.

Após um tempo tentou levantar duas vezes, mas uma amiga e um amigo (que estavam ao lado dele) sempre o puxava falando “senta Fernando!”, ele olhava para eles e obedecia.

Guardou a pasta na mochila com a ajuda de outro amigo. Fernando guardou sozinho enquanto o amigo ficou só olhando, quando ele acabou tentou sair correndo, mas o amigo foi atrás, conseguiu alcançá-lo e falou para irem para a sala, Fernando resistiu um pouco, mas acabou seguindo o amigo.

LANCHE: só bebeu o suco. Ficou sentado tranquilo.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA: a auxiliar relatou que ele não quis ficar sentado na roda, só deitado nos colchões.

PARQUE: foi chamado por uma amiga algumas vezes para ir ao balanço, ele aceitou e ficou em pé no brinquedo como ela. Depois voltava a brincar na areia. Outro amigo também o chamou, ele tentou fugir, mas com a insistência dele acabou seguindo.

10/09/2015 QUINTA-FEIRA

RODINHA: tentou fugir algumas vezes, mas voltava quando a auxiliar falava com ele.

ATIVIDADE: estações do ano (inverno e verão) observação da imagem e escrita (cópia) de palavras (frio, brincando, casaco, calor, nadando, piscina). Não estava muito atento durante a cópia, mas fez tranquilo. Fez o nome, a data e a borda sem ajuda.

MATERIAIS: formação de palavras (material confeccionado) MO/LA; ME/SA; TA/TU; CO/CA; BO/CA; BO/LO. Estava atento e repetia algumas sílabas. Depois que montávamos pegava a folha para ele escrever. Era quando ele mais ficava atento, muitas vezes nem olhava para a palavra formada, escrevia a sílaba só com a ajuda verbal. Ex.: COLA.

CRIVO: teve interesse ao ver uma amiga fazendo, sentou ao lado dela e foi colocando os números (incorretamente) então me juntei a eles e fui ajudando. A amiga entregava alguns para Fernando colocar. Outra hora ele achava sozinho e colocava. Ficou bem tranquilo.

LANCHE: lanchou bem. Sentado e tranquilo.

Após o lanche voltamos para a sala e Fernando ficou sentado na roda com os amigos. Saí para lanchar e quando voltei ele estava na vida diária, havia derrubado a mesa e os macarrões, e a professora estava com as outras crianças na roda.

Arrumei a mesa e fiz ele guardar os macarrões. Depois falei para sentar na linha com a professora.

15/09/2015 TERÇA-FEIRA

Trocou de roupa sem ajuda e foi para a roda, esticou a toalha como os amigos e sentou. Foram para piscina funda.

PISCINA: Fernando divertiu muito, mas inicialmente não teve interação. O professor colocou um tapete para que eles andassem em cima. Inicialmente o ele não teve interesse, só ficava observando os amigos subindo e continuava brincando sozinho. Dois amigos tentaram levá-lo para lá, eu e a professora incentivamos, mas ele não foi. Até que o tapete ficou bem perto de onde ele estava, e com menos criança ao redor, e ele subiu, ficou deitado, pulou, brincou e bordou. Mais amigos foram chegando para brincar como ele no tapete. Ele brincou cerca de quatro minutos com todos os amigos, observando eles e pulando junto. Depois se afastou e voltou a brincar sozinho. Na hora de ir embora uma amiga foi buscá-lo e ele aceitou muito bem. Saiu da piscina tranquilo com a ajuda dela.

INGLÊS: ficou tranquilo.

ATIVIDADE: desenhar dois cômodos da casa (quarto e cozinha) estava atento ao traçado do desenho. Escreveu com dica verbal o nome dos lugares, bem atento. Depois pintou observando o contorno do desenho.

LANCHE: comeu bem. Sentado e tranquilo.

PARQUE: brincou bastante na areia, aceitou ser guiado por um amigo quando foram ao outro parque. Não reclamou por estar sendo interrompido, aceitou a ajuda e foi. Brincou um pouco no balanço e escorregador, mas não interagiu.

RODINHA: a auxiliar leu um livro para as crianças, sentei Fernando junto com os demais, ele reclamou e tentou fugir, mas parou e começou a olhar as figuras do livro. Hora observava a história, hora se distraía com o tênis ou amigos.

17/09/2015 QUINTA-FEIRA

ATIVIDADE: nome, data e borda: escreveu o nome e a data sem ajuda (mão sobre mão). Ficou um pouco agitado, mas não se irritou. Esperou muito ajuda, rabiscava, mas acabou fazendo. Pintou a borda lindamente, observando o lugar.

ATIVIDADE: caderno de caligrafia:

- AU, copiou tranquilo, seguindo as linhas e o tamanho. Desenhamos o cachorro e pintou bem.
- P, fez a letra P atento. Copiou atentamente as palavras com P, desenhou um pirulito, com ajuda e figura modelo.

LANCHE: comeu bem, levantou em alguns momentos.

Depois do lanche da turma, pedi a dois amigos que brincassem com o Fernando, enquanto eu iria lanchar, peguei alguns animais do alfabeto miniatura e os deixei brincando. A professora relatou que Fernando levantou algumas vezes, mas que um dos amigos o chamava e o trazia de volta. Ele aceitava tranquilamente.

PARQUE: brincou bastante na areia, escorregador e balanço. Em um momento enquanto eu balançava ele caiu, mas não bateu no balanço, ele chorou. Conversei com ele e perguntei onde machucou, ele mostrou o dedinho e depois colocou ele na boca. Se acalmou e tornou a sentar no balanço me puxando e apontando para balançar. Balançamos mais um pouco e fomos para sala.

21/09/2015 SEGUNDA-FEIRA

ATIVIDADE: caderno de caligrafia letra V e P, escrita da letra, palavras e desenho (vaca, vela, violão, vaso – com modelo, vermelho – sem modelo); (pá, pé, peão, pipa – com modelo; papai – sem modelo). Copiou as palavras tranquilo, fez os desenhos e pintou com atenção. Esperou e aceitou bem os momentos de esperar e continuar.

Nas palavras vermelho e papai, que não tinha modelo falava a sílaba e esperava para ver o que ele iria escrever. Falei vê, ele escreveu VE, fiz o som “r” e repetir a sílaba “ver”, ele me olhou dei a dica fazendo o som “rrrr” e dei a dica “R” ele escreveu; falei “Me” ele iniciou fazendo N e me olhou falei “m” e ajudei a continuar M, repeti a sílaba “me” e ele fez a letra E, falei “lho” ele me olhou novamente, dei a dica “L, H, O” e ele escreveu. No “papai” não precisei dar dica de nenhuma letra, apenas as sílabas pausadamente o I separado, “PA” – “PA” – “I” e ele escreveu direitinho, me olhando quando acabava cada sílaba.

Acredito que ele esteja entendendo bem o que está sendo feito! Observo que durante a cópia ele mal olha para a palavra de referência.

PSICOMOTRICIDADE: acompanhou os amigos. Observou eles pulando corda, mas não pulou. Ajudou a professora a bater a corda e colocou o apito na boca dela para apitar duas vezes, depois ele mesmo tentou apitar, conseguiu uma vez, bem baixinho.

LANCHE: comeu bem, sentado e tranquilo.

INFORMÁTICA: ficou bem, aceitou trocar os jogos tranquilo.

MUSICALIZAÇÃO: ficou super bem, embora a música estivesse super alta na sala. Observou os amigos dançando e seguiu bem os comandos deles.

25/09/2015 SEXTA-FEIRA

Fernando entregou os convites do aniversário para os amigos. Os convites estavam nomeados, a professora lia o nome e guiava Fernando até o amigo dando a contextualização verbal “Vamos entregar o convite da sua festa para...” Todos eles levantavam da roda, recebiam o convite e o abraçava, ele aceitava os abraços, mas nem sempre retribuía. No início entregou tranquilo, depois do quarto convite entregue, ele começou a reclamar, tentando fugir da professora ou fechando os olhos para não olhar os amigos.

Há um amigo específico na turma que o Fernando respeita mais, aceitando sempre a ajuda e as interações com ele. Quando a professora falou “Entrega para o fulano, seu amigão.” Foi o único amiguinho que a professora não teve que conduzir Fernando até o local onde ele estava. Ao ouvir a fala da professora, Fernando abriu um sorriso e foi direto até ele esticando o braço com o convite, depois retribuiu o abraço. Terminou de dar os convites tranquilamente, aceitando os abraços e olhando para os amigos.

ATIVIDADE: caderno de caligrafia: letra S (sapo, suco, sino, saia, sol) escreveu a letra e as palavras supertranquilo e atento, fez o desenho e pintou, observando o desenho.

Coloquei no cavalete da sala uma folha com a palavra sorvete e a figura do sorvete e falei que iríamos escrever no caderno. Ele observou a palavra, abaixou a cabeça e escreveu, sem precisar olhar a palavra novamente, nem dica verbal – memória fotográfica ou visual incrível.

Estava muito atento e tranquilo, fez o desenho direitinho seguindo o modelo.

LANCHE: comeu bem, sentado e tranquilo.

TRENZINHO: tentou fugir para o parque algumas vezes, mas voltava quando chamado. Um amigo foi busca-lo algumas vezes, ele reclamava mas cedia.

23/11/2015 SEGUNDA-FEIRA

DESENHO LIVRE: ficou tranquilo pintando na linha com os amigos. Observou eles e me pedia para apontar o lápis.

PSICOMOTRICIDADE: ficou irritado, pois queria lanchar. Reclamou, bateu o pé no chão, fez cara feia, mas não se jogou no chão nem jogou a lancheira. Conversei com ele, expliquei que era aula da Márcia, que todos os amigos estavam na quadra. Ele continuava reclamando e deixando claro que queria lanchar, não permitindo que eu pegasse a lancheira da mão dele. Após cinco minutos consegui convencê-lo a me entregar e ir para a quadra. Lá a professora interagiu com ele com a bola de basquete. Ele se animou um pouco, brincou por aproximadamente sete a dez minutos, depois ficou tentando fugir da quadra para lanchar, mas não reclamava nem batia mais o pé.

LANCHE: comeu tudo.

INFORMÁTICA: ficou inicialmente jogando com a auxiliar, estava tranquilo e atento, não reclamou nem tentou fugir.

AValiação com a professora e psicóloga escolar:

Pregadores

Nome, ligar quantidade ao número.

Borda

Fernando ficou tranquilo nos pregadores, organizou direitinho pelas cores indicadas. Na hora da atividade a professora pediu para ele escrever o nome, mas ele preferiu começar pela borda. Ela ficou ao lado dele, dando as demandas de pintar na borda quando ele tentava pintar o meio da folha.

Após a borda ela falou para escreverem o nome, após um pouco de insistência ele seguiu, necessitando apenas do contato na mão, escreveu "FERNNNADO". Depois foi fazer a atividade (ligar a quantidade ao numeral correspondente) Fernando começou a recusar fazer a atividade, jogando os lápis no chão. Não aceitou fazer atividade e iniciou uma birra (17:25). Ela tentou insistir mais um pouco, mas ele não aceitava. Então ela pediu que ele guardasse o material. Ele guardou, com ela mantendo a demanda e ajudando-o. Ofereceu água para ele se acalmar, mas ele não aceitou e continuou a birra.

(17:30) A professora ofereceu o quebra-cabeça e deixou as peças em cima da mesa e chamou ele para montar. Ele não aceitou, continuou chorando e resmungando. (17:40) depois que a professora saiu de perto do quebra-cabeça ele se acalmou um pouco e sentou na mesa, mas não montou. Chorou e resmungou mais um pouco, depois parou.

07/12/2015 SEGUNDA-FEIRA

BRINQUEDOS: Fernando teve interesse pelo UNO (pegou os números de cada cor) e por bonequinhos dos heróis (depois de 2 dias mostrando para ele). Depois voltou a brincar com os brinquedos da sala. Após um tempo levantou, pegou a caixa de areia, levou até os tapetes, pegou um tapete e jogou a areia nele. (Acho que entendeu que no tapete não tinha problema, mas no chão sim).

PSICOMOTRICIDADE: circuito, corda bamba, zig zag, pular, amarelinha, túnel. Entendeu e realizou o que era pedido, após a terceira vez começou a fazer corpo mole, mas aceitou continuar.

LANCHE: comeu pouco do pão, mas bebeu todo o suco (uva) não quis a peta.

INFORMÁTICA: filme (Monstros X Alienígena) ficou com a professora inicialmente, estava tranquilo, depois saiu da roda e quis correr / bater palmas / fazer barulho. Converse com ele que estávamos vendo filme, ele aceitou e tornou a sentar por mais cinco minutos. Levantou mais duas vezes aceitando voltar.

MUSICALIZAÇÃO: ficou tranquilo. Seguiu a professora e os amigos. Observou que eles correram para um lado e correu junto, sem me esperar ou me olhar.

08/12/2015 TERÇA-FEIRA

Tarde do pijama.

Cabaninha: Fernando aceitou entrar e ficou por sete minutos com os amigos embaixo do lençol. Observou o caminhão de um amigo, mostrou o travesseiro / livro dos carros para os amigos e observou eles brincando.

TEATRO: foi junto com os amigos e sentou. Ficou aproximadamente dez minutos sem me procurar entre os amigos. Depois me procurou veio sentar ao meu lado, mas ficou todo o tempo bem e tranquilo, não quis sair nem ficar em pé, nem com a mão no ouvido. Em alguns momentos parecia estar bem atento à peça.

INGLÊS: ficou bem e tranquilo na roda, colocou os adesivos atento ao desenho.

LANCHE: comeu só o sucrilhos, aceitou bem o suco de limão da cantina.

PASSEIO PELO PRIMEIRO ANO: ficou todo o tempo de mãos dadas com um amigo dele, acompanhou a turma tranquilamente e observou as salas.

ANEXO

ANEXO I - COMPLEMENTAMENTO DE FRASES: PROFESSORA REGENTE ANO 1 (Lígia)

Idade: 29 anos

Tempo de profissão: 5 anos

1. Para que ocorra o desenvolvimento infantil é necessário... capacitação, profissionalismo, mediação e intervenção para com as crianças envolvidas nesse processo.
2. A socialização pelas crianças se dá... por meio do contato diário, intervenções pontuais e mediações quando necessárias. Parte também de um planejamento e objetivo a ser atingido.
3. O papel da escola na educação de crianças com autismo é... oferecer um ambiente e profissionais preparados para atender as necessidades e especificidades dessa criança.
4. A aprendizagem da criança autista pode ser potencializada através de... trabalho em equipe, observações diárias e troca de informações entre as pessoas que fazem parte da vida dessas crianças.
5. As principais dificuldades para a criança autista inclusa na rede regular de ensino são... falta de capacitação; falta de conhecimento, instrução e aceitação por parte das famílias e falta de adequação do planejamento para essas crianças.
6. Planejamento, tentativas diversas, material específico para essas crianças e avaliações diárias ...facilita a aprendizagem de crianças autistas em sala de aula
7. Falta de adequação das atividades de registro, falta de um profissional de apoio, troca de informações, falta de participação da família ...dificultam a aprendizagem de crianças autistas em sala de aula.
8. Alguns recursos pedagógicos, estruturais e pessoais que possibilitam a aprendizagem da criança autista são... investigação, observação e preparação com antecedência dos recursos a serem utilizados para a aula. Repetição e determinação quanto aos objetivos propostos, esperados e possíveis para essas crianças.
9. O papel do profissional de apoio é.... apoio na realização e execução das atividades e rotina proposta pela instituição de ensino

ANEXO II - COMPLEMENTAMENTO DE FRASES: PROFESSORA REGENTE ANO 2 (Mara)

Idade: 36 anos

Tempo de profissão: 18 anos

1. Para que ocorra o desenvolvimento infantil é necessário que a criança viva em um ambiente saudável, seja estimulada e tenha acesso aos direitos básicos, saúde, educação, segurança e moradia.
2. A socialização pelas crianças se dá a partir do convívio em diferentes ambientes, experiências sociais diversificadas, engloba condições biológicas, sociais, ambientais, econômicas, culturais, dentre outras.
3. O papel da escola na educação de crianças com autismo é acreditar no potencial do aluno, investir em práticas pedagógicas que possam estimular sua aprendizagem, além de promover a sua socialização e desenvolver formas de comunicação alternativa.
4. A aprendizagem da criança autista pode ser potencializada através de definição de objetivos educacionais e avaliação, intervenção nas áreas de comunicação-interação, cognitiva e comportamental.
5. As principais dificuldades para a criança autista inclusa na rede regular de ensino são falta de preparo da escola e dos profissionais. A visão de inclusão, ainda é deturpada, não é a criança que deve se adaptar à escola, mas a escola que precisa transformar-se para recebê-la. O número de alunos em uma classe regular, os livros didáticos são agentes que dificultam o processo também. Além do preconceito da comunidade escolar.
6. Valorizar as habilidades para depois trabalhar as inabilidades, utilizar materiais concretos, acreditar no potencial do educando, fazer adaptação curricular, adaptar atividades facilitam a aprendizagem de crianças autistas em sala de aula.
7. Esperar que eles sejam como os alunos “ típicos”, não conhecer o transtorno, ter “pena”, poupá-los de possíveis frustrações, dificultam a aprendizagem de crianças autistas em sala de aula.
8. Alguns recursos pedagógicos, estruturais e pessoais que possibilitam a aprendizagem da criança autista são: materiais concretos para ensino da Matemática, figuras para passar informações textuais, acompanhar o olhar da criança, abaixar-se para ficar da mesma altura. Mesas, cadeiras, apoio para os pés, empunhaduras, manutenção da organização do ambiente. Conhecimento sobre o transtorno, boa vontade, compaixão, compreensão, paciência.
9. O papel do profissional de apoio é mediar situações de aprendizagem propostas pelo professor, bem como, ajudar a criar estratégias facilitadoras da aprendizagem.